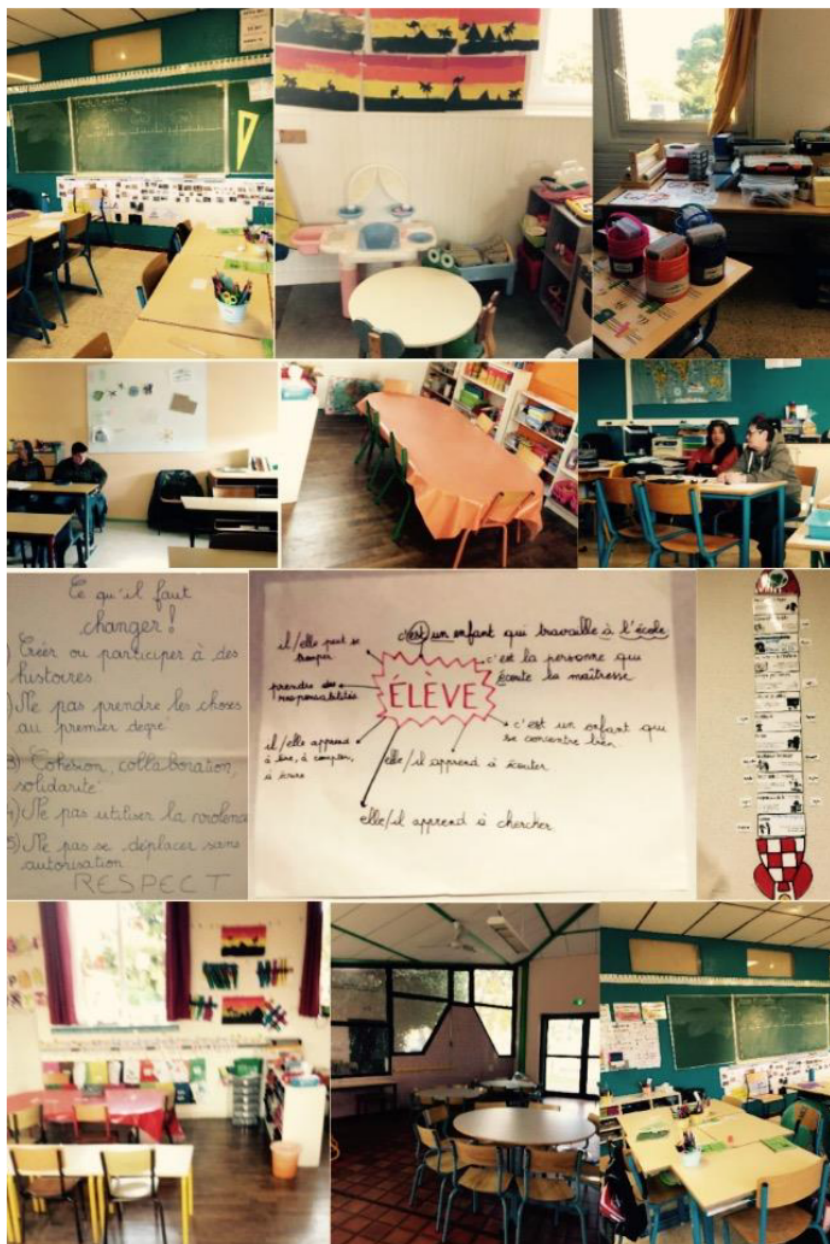


Expérimentation CIPES

Rapport d'observation

Coordonné par Clotilde Granado et Dominique Lahanier-Reuter



Juin 2020

Table des matières

INTRODUCTION	6
Quels établissements et quelles écoles ?	7
Les thématiques	7
Les rédacteurs	8
Nos regrets	8
ORGANISATION DU RAPPORT	9
PREMIERE PARTIE : LES ENFANTS	10
1- Visions de la grande pauvreté	11
Pourquoi ce thème ?	11
a) Les visions des élèves	11
b) Les visions des équipes de direction et des CPE	11
c) Pauvreté et réussite scolaire	12
d) Les visions des enseignants	12
e) Visions de la pauvreté autres personnels	13
Conclusion	14
2- Construction de l'image de soi : comment les enfants se voient, comment les adultes les voient ?	15
Pourquoi ce thème ?	15
a) De quelles façons un élève construit-il une image de soi en tant qu'« élève en difficulté » ?	15
b) Comment la place occupée par les élèves et la disposition des tables cristallisent-ils les regards dans une classe ?	15
c) Comment se faire oublier et être reconnus ... éviter le regard des autres en le sollicitant ?	16
d) Les regards des enseignants et les images de soi : les filles et les garçons	16
3- Emotions...	18
Pourquoi ce thème ?	18
a) Du côté des élèves : les émotions et tensions sous-jacentes qui interfèrent dans le processus d'apprentissage	18
b) Côté équipe scolaire : la gentillesse et la bienveillance – quel rapport entre les aspirations émotionnelles et les intentions ambitieuses ?	18
c) Comment les intentions des enseignants et les ressentis des élèves et peuvent-ils être en décalage ? ...	19
d) Les élèves et l'enseignant dans la classe, vus par les militants	19
e) Les émotions des enseignants, des autres acteurs	19
f) Les émotions légitimes et illégitimes	20
Conclusion	20
4- Le corps dans tous ses états	21
Pourquoi ce thème ?	21
a) Des gestes et des intentions	21
b) Représentations des corps	21
c) L'organisation des corps dans l'espace	22

d) La canalisation de l'énergie physique	22
e) Le corps en tant qu'outil d'apprentissage	23
DEUXIEME PARTIE : L'ELEVE ET LA CLASSE	24
1- Être ou ne pas être...au temps de l'école ?	25
Pourquoi ce thème ?.....	25
a) A l'école : un temps pour travailler et un temps pour jouer/bavarder/rigoler	25
b) En classe : la contrainte du temps	25
c) Une journée d'école : trop longue, trop rapide, trop courte.....	25
d) A la maison : lorsque l'école y trouve un temps dédié... ou non	26
e) Entre l'école et la maison : décalage de temporalités	26
f) Projection dans le temps.....	27
Conclusion.....	27
2- Ambitions et exigences	28
Pourquoi ce thème ?.....	28
a) Des observations des militants : des occasions ratées	28
b) D'autres occasions.....	28
c) Quand ne pas travailler peut être une sanction	28
d) Et si les élèves sont en inclusion ?	29
Pour conclure,	29
3- Rapport à la diversité dans les établissements scolaires	30
a) Une diversité à différentes dimensions que rien ne rattache, le plus souvent, à la grande pauvreté	30
b) Organiser des conditions de mieux être à l'école et dans la classe	30
c) Organiser les conditions de l'apprentissage : tenir compte de différences	32
4 - Modalités de travail : obstacles ou leviers pour les apprentissages.....	34
Pourquoi cette thématique ?.....	34
a) Des modalités/dimensions questionnées : la parole donnée à l'élève, l'aide, l'évaluation	34
d) Des formes de travail et des effets	35
Conclusion.....	36
TROISIEME PARTIE : FAMILLES ET ECOLE	37
1-Ecole-Famille : de l'enfant à l'élève ou comment les parents sont présents dans le discours des personnels ?	38
a) Accueillir ou comment tisser des liens de confiance	38
b) Comment la manière dont sont impliqués les parents par rapport à l'école fait d'eux des acteurs engagés ou non dans la scolarité de leurs enfants.	38
c) Expliciter, rendre lisible ou comment faciliter la compréhension des enjeux scolaires ?	39
d) Quand l'école seule, ne peut pas remédier à tout.....	40
QUATRIEME PARTIE : LES INSTITUTIONS	41
1- Le rapport à l'institution, aux institutions.....	42
Pourquoi ce thème ?.....	42
a) Le rapport à l'Institution, le rapport aux institutions.	42
b) Liens entre établissements scolaires	42

c) Parcours des élèves.....	42
d) De la théorie à la pratique	42
e) Besoin de soutien.....	43
f) Le projet CIPES et l'institution.....	43
2- Fonctionnement institutionnel	44
Pourquoi ce thème ?.....	44
a) Le directeur garant du cadre sécurisant	44
b) Les relations avec les familles	44
c) Coordination entre établissements	44
d) Maintien des relations avec d'autres instances.....	45
e) Constitution de classe	45
CONCLUSION	46
ANNEXE 1 : Tableau des observations.....	47
ANNEXE 2 : Liste des observateurs.....	48

Nous remercions tous les personnels des établissements et les élèves pour leur accueil et leur participation aux entretiens. Nous avons apprécié l'engagement de tous dans ce projet.

Nous remercions aussi les militants quart-monde, les observateurs, et les relecteurs attentifs.

Nous remercions les différents organismes ou personnes qui, par leurs financements, ont permis ce travail :

- Ministère de l'Education Nationale (DGESCO)
- Ministère Solidarités et Santé et Ministère Cohésion des Territoires (DGCS)
- Agence Nationale de la Cohésion des Territoires
- Fondation Française des Jeux
- Les généreux donateurs d'ATD Quart-Monde

INTRODUCTION

Ce rapport est un retour sur les observations et les entretiens que nous avons menés dans les différents établissements où nous avons pu nous rendre, malgré les grèves des transports et la pandémie Covid19.

Il est destiné à faire premier bilan de ce que nous avons extrait des différentes observations, afin de servir de point de départ pour la réflexion des équipes CIPES. Il sera complété par des fiches pour animer des réflexions sur les différentes thématiques traitées.

Nous avons souhaité finaliser ce rapport même si nous n'avons pas pu rencontrer toutes les équipes afin d'avoir un support pour la constitution des projets. Les observations seront finalisées après le retour de tous les enfants à l'école.

Il a été construit à plusieurs voix. Chaque thématique a été traitée par un groupe de personnes différentes. Ces personnes ont travaillé à partir :

- Des comptes rendus des observations des classes¹ par des chercheurs et des parents du Quart Monde (parents ayant l'expérience de la grande pauvreté, ces derniers seront appelés dans le reste du texte *militants* : dans le contexte d'ATD Quart Monde, les militants sont les personnes en situation de grande précarité ou l'ayant été. ;
- La transcription des entretiens des élèves choisis dans chaque classe observée ;
- La transcription des entretiens avec les directeurs et les principaux ainsi que le personnel administratif, les agents d'entretien, les ATSEM²s, les AESH³... des établissements observés ;
- Les réponses des enseignants au questionnaire en ligne.

Nous avons tout fait pour que l'anonymat de chacun soit respecté. Les prénoms des élèves ont été modifiés.

¹ Les classes observées sont une classe de grande section (GS) pour les écoles maternelles, un CP et un CM2 pour les élémentaires et une 6^e pour les collèges.

² Agent Territorial Spécialisé Ecole Maternelle.

³ Accompagnant d'Elève en Situation de Handicap.

Quels établissements et quelles écoles ?

Écoles et collèges pour lesquels l'état des lieux a pu être mené entièrement ou partiellement

Ville	Établissements	Statut	Situation sociale	Niveau	Nombre d'élèves
Lille	Léon Jouhaux	Public	Urbain	Elémentaire	107
Lyon	Alain Fournier	Public	Rep+	Maternelle	208
Lyon	Jean Giono	Public	Rep+	Elémentaire	361
Maison Alfort	Charles Péguy	Public	Rep	Maternelle	96
Ménéac	Saint Jean Baptiste	Privé	Rural	Maternelle et Elémentaire	82
Méricourt	Henri Wallon	Public	Rep	Collège	800
Mohon	Saints-Anges	Privé	Rural	Elémentaire	45
Mons en Baroeul	Anne Frank	Public	Rep+	Maternelle	86
Mons en Baroeul	Hélène Boucher	Public	Rep+	Elémentaire	155
Montpellier	Victor Schoelcher	Public	Rep	Elémentaire	252
Oyonnax	Ampère	Public	Rep+	Collège	782
Oyonnax	Paul Rivet	Public	Rep+	Maternelle	97
Reims	Louvois	Public	Rep	Elémentaire	153
Sedan	Le Lac	Public	Rep+	Collège	327
St Malo des 3 fontaines	Sainte Thérèse	Privé	Rural	Elémentaire	58
Trinité Porhoët	Saint Joseph	Privé	Rural	Maternelle et Elémentaire	93
Villeurbanne	Albert Camus	Public	REP+	Elémentaire	289

Soit

Corpus au mois de mars 2020

Entretiens élèves	Entretiens personnels	Observations militants	Questionnaires enseignants
121	46	21	104

Les thématiques

Le choix des thématiques a été fait par l'équipe de rédaction du rapport. Ce choix est issu de la lecture de l'ensemble des documents des états des lieux. Il ne se veut en aucun cas exhaustif.

L'équipe de rédaction est pluridisciplinaire, ce qui a permis une diversité des points de vue.

Le fil conducteur de nos choix est l'enfant en situation de pauvreté et ce qui, dans sa scolarité, le conduit plus que d'autres vers une orientation vers les filières spécialisées et adaptées avec ce que cela implique pour son avenir.

Les rédacteurs

Isabelle Bordet, Formatrice Éducation Nationale

Viviane Bouysse IGEN Honoraire

Thierno Diallo, ATD Quart Monde

Véronique Fortun-Carillat, Formatrice et chercheuse pour l'école inclusive

Marie Odile Galopin Sciences de l'éducation, ex. Maître G

Vincent Gevrey, Sciences de l'éducation, Clinicien de l'éducation, Analyste des pratiques professionnelles.

Julie Goubet, Chargée d'orientation et d'insertion professionnelle

Clotilde Granado, ATD Quart Monde

Sylvie Leone, Sciences de l'éducation, Formatrice Adaptation Scolaire

Elisabeth Ménouar, Sciences de l'éducation

Christiane Montandon, Sciences de l'éducation

Vanessa Ntika, ATD Quart Monde

Dominique Reuter, Sciences de l'éducation, Didactique des Mathématiques

Marie Catherine Scherer, Anthropologue

Catherine Souplet, Sciences de l'éducation, Didactique de l'Histoire

Valérie Webb, Formatrice

Nos regrets

L'année scolaire 2019-2020 a été une année atypique. Les grèves dans les transports, la crise du Corona virus 19... ont affecté la vie des établissements, les relations à l'école, etc. mais aussi la continuité de nos états des lieux :

- Plusieurs observations n'ont pas pu être réalisées cette année. Nous les reprendrons dès que la situation sera apaisée ;
- Certaines paroles, certains résultats sont datés : par exemple le rapport au numérique, l'absence d'outils informatiques n'étaient pas en novembre 2019 des préoccupations des enseignants. Sans doute les réponses auraient été différentes après les mois de confinement.

ORGANISATION DU RAPPORT

L'organisation des thèmes étudiés a été compliquée, et elle demeure « artificielle ». Cela signifie que vous allez trouver des redites, des renvois à d'autres parties, mais aussi des éclaircissements, de nouveaux regards. Toutes les analyses que nous avons menées sont imbriquées les unes dans les autres. C'est pour cette raison que le découpage en chapitres, s'il permet et facilite la lecture, n'est pas un découpage figé.

Nous avons essayé de regrouper tous les thèmes qui émergent, ils s'appuient sur des observations de classes, des entretiens, des questionnaires. Nous avons donc partagé ce rapport en quatre grands thèmes.

Le premier est centré sur l'enfant et son environnement, un enfant qui a des émotions, qui peut être gauche ou au contraire à l'aise dans son corps, un enfant qui fait avec les façons dont les adultes le regardent, se représentent les difficultés de son existence (ou pas).

Le second est centré sur l'élève, un élève qui fait (plus ou moins bien) avec les contraintes de l'école, avec les différentes temporalités, avec des exigences qui lui sont imposées, avec les ambitions qui lui sont autorisées, avec les apprentissages qu'il ne perçoit pas toujours, qu'il tente de réaliser ou qu'il refuse.

Le troisième est celui des relations entre les familles et l'école.

Enfin, le dernier thème abordé est celui des institutions : quelle est leur place, sont-elles des ressources pour penser les orientations, les parcours scolaires ?

PREMIERE PARTIE : LES ENFANTS

Dans cette partie, nous nous centrons donc sur les enfants, comment ils se disent, mais aussi comment les adultes qui les entourent les perçoivent. En effet, avant d'être un élève, un enfant est ... un enfant, une personne qui arrive à l'école avec son bagage quotidien. Cet enfant se construit par les différents lieux qu'il fréquente. L'école est un de ces lieux, c'est pourquoi des redites seront possibles entre les différents chapitres.

Nous avons choisi de donner une attention particulière à la parole des enfants et à leurs vécus dans l'école observée par les chercheurs et les parents militants. Cette démarche a montré l'importance de se rappeler la part de l'enfant dans l'élève, ou la part de l'élève dans l'enfant : ses émotions, ses représentations, sa présence physique en classe.

Dans un premier temps nous tentons de cerner les **différentes visions de la grande pauvreté** à travers le regard des élèves, des responsables de l'encadrement tels que les directeurs, les CPE⁴, les enseignants, les ATSEMs, ... En filigrane, c'est la question de la réussite des enfants rencontrant la grande pauvreté qui est posée.

Dans un deuxième temps, nous nous intéressons à **l'image que les enfants ont d'eux-mêmes et l'image que les adultes ont de ces enfants**. Notamment, les enfants sont désignés comme « élèves en difficulté » alors qu'ils sont des enfants « rencontrant des difficultés scolaires ». La distinction est importante car elle permettrait de briser le déterminisme scolaire qui amène les enfants à se dévaluer.

Dans un troisième temps, nous regardons **les émotions** dans la classe et ce qui se joue dans les ressentis des enfants vis-à-vis de leurs enseignants, dans la façon dont les émotions imprègnent les échanges entre enseignants et élèves et favorisent ou non les apprentissages scolaires.

Enfin, nous parlons de la façon dont **le corps**, présent en classe, est pris en compte, notamment dans les apprentissages. L'enfant n'est pas « seulement » un esprit, c'est l'enfant dans sa complétude qui est présent et sollicité ou contraint. C'est la prise en compte du cognitif mais aussi du physique, de l'affectif, du conatif qui contribue à apprendre.

⁴ Conseiller Principal d'Education.

1- Visions de la grande pauvreté

Pourquoi ce thème ?

Il nous semble important que chacun réfléchisse à ce qu'est la pauvreté afin de pouvoir réfléchir aux besoins spécifiques et à une prise en charge adaptée des enfants et de leur famille.

a) Les visions des élèves

La question posée aux élèves était « des gens disent parfois “les pauvres réussissent moins bien que les riches”. Qu'en penses-tu ? »

Pour les enfants la pauvreté est perçue comme un manque de ce que l'on peut considérer comme les besoins primaires. Les indices les plus cités par les élèves pour reconnaître la pauvreté ont été le manque d'argent : « *C'est ceux qui ... ils ont pas d'argent ou disons que un tout petit peu d'argent*⁵ » et l'absence de logement. Pour ces élèves, le pauvre, c'est le « SDF ». « *Les pauvres ils avaient pas d'argent, ils pouvaient pas acheter à manger ils pouvaient rien faire c'étaient des SDF* », « *Mais si t'es SDF, ça veut dire que t'es pauvre* ». Un peu moins cités sont le manque d'habits : « *Bah les pauvres ce sont ceux qui n'ont pas d'habits, pas d'argent, ehhh ils vivent dans des maisons mais ils ont des trous. Ça dépend, mais ils ont pas d'habits* », et le manque de nourriture. Quelques élèves citent l'isolement comme indice de la pauvreté : le pauvre est bien perçu comme une personne qui vit à la marge de la société.

Enfin, pour quelques-uns, le chômage est perçu comme un indice de la pauvreté.

On peut aussi noter la distanciation des élèves vis-à-vis de la pauvreté. Ils ne se reconnaissent pas comme pauvres, même les élèves des écoles où la situation sociale est des plus précaires estiment ne pas vivre dans la pauvreté : « *Personnellement, on n'est pas pauvre. J'ai tout ce que je veux, on mange et tout, on a acheté un nouveau chien, là, on a acheté une nouvelle voiture, donc...* » « *ben non, j'ai tout, j'ai à manger, j'ai une tablette, j'ai un vélo* ».

b) Les visions des équipes de direction et des CPE

La question posée aux directions et aux CPE au sujet de la pauvreté portait sur deux volets :

- Comment caractériser un enfant en situation de pauvreté ?
- Y a-t-il un lien entre pauvreté et réussite scolaire ?

Les items retrouvés ci-dessous sont extraits d'une part des réponses directes à ces questions mais aussi du reste du discours. Pour une CPE, la pauvreté est associée à la carence en besoins vitaux que sont la sécurité éducative, affective, financière et non l'habillement, l'hygiène. Elle souligne plus l'éloignement des parents de l'institution scolaire. La pauvreté est associée à une logique de reproduction, notamment à travers les rendez-vous d'orientation. Elle témoigne aussi d'une difficulté de suivi scolaire. Le rapport aux apprentissages n'est pas nommé, seule est soulignée la difficulté d'accès à la culture. En définitive, elle témoigne que les relations aux parents sont une des missions principales du CPE. La qualité de la relation aux parents est liée au temps, « *plus on est là depuis longtemps, plus les parents font confiance* »

De façon générale, le sujet ne semble pas être réfléchi dans ce sens-là. Chacun apporte plusieurs critères de pauvreté mais aucun ne réunit tous les critères retrouvés dans les différents entretiens.

La caractérisation des enfants en situation de pauvreté se fait soit de façon abstraite par les statistiques des CSP⁶ de l'école, les quotients familiaux de la cantine ou « *ils sont tous pauvres vu le quartier* », soit de façon concrète et quotidienne sur des observations de manque dans les besoins de base ; manque d'argent pour les sorties, pour payer la cantine ou l'école, l'habillement des enfants : pas à la taille, usé, sale, l'hygiène : corporelle, dentaire, l'hygiène de vie (sommeil, diététique), des enfants qui ont faim, mal logement, des parents qui viennent parler de leurs problèmes.

Ces difficultés sociales sont prises en charge de façon différente selon les établissements, certains ont recours aux différentes structures qui peuvent prendre en charge cette difficulté sociale, d'autres s'organisent à l'intérieur de l'école pour aider directement les familles.

Tous ces manques sont intégrés comme des empêchements dans les apprentissages pour les enfants :

- La faim et la fatigue entraînent un manque d'attention à l'école ;
- Des enfants en insécurité ;
- Des enfants préoccupés par les difficultés de leurs parents et donc non disponibles aux apprentissages ;
- Le conflit de loyauté : le conflit de loyauté est un concept qui interprète l'impossibilité d'apprendre à l'école de certains enfants. Ces enfants, dont la culture est tellement différente de celle de l'école, se sentiraient

⁵ Dans la suite du texte, les citations extraites des entretiens et des questionnaires sont en bleu et celles extraites des comptes rendus des observateurs sont en rouge.

⁶ Catégories Socio-Professionnelles

inconsciemment obligés de choisir entre famille et école et se retrouveraient pris dans un conflit qui les bloquent.

- Il est aussi admis que ces difficultés encombrant l'esprit des parents ce qui explique certaines difficultés à accompagner leur enfant dans sa scolarité.

c) Pauvreté et réussite scolaire

A deux exceptions près, tout le monde nie que pauvreté implique échec. Néanmoins, chacun s'accorde sur le fait que la pauvreté rend la réussite plus difficile. Et par ailleurs, il semble que face à un élève en difficulté, la situation de pauvreté vient à l'esprit.

En revanche, un lien est fait entre la position de la famille vis à vis de l'école et la réussite :

- Le fait que les familles mettent un enjeu et du sens dans l'école va engager l'enfant vers la réussite ;
- Pour les élèves en difficulté, on retrouve des familles soient en difficulté avec l'école (l'éloignement, l'évitement et la peur, les incompréhensions entre l'école et la famille, les familles qui ne s'autorisent pas et les familles qui ont intégré le déterminisme de reproduction de leurs propres échecs).

Dans les difficultés qui sont notées comme rendant difficile l'apprentissage, on retrouve aussi de nombreux retours sur des familles ayant besoin d'un accompagnement : pour comprendre les codes de l'école ; dans la recherche d'aide pour leurs enfants : orthophonistes... ; dans des carences éducatives pouvant aller jusqu'à des demandes d'AEMO⁷ ; dans le suivi scolaire de leurs enfants ; dans l'accès au numérique (demande de bourses). Le niveau scolaire des parents.

Dans les difficultés inhérentes à la pauvreté et qui mettent l'enfant en difficulté dans sa scolarité on retrouve :

- Le décalage entre la culture familiale et la culture scolaire (pauvreté/retard du langage, mettre du temps à devenir élève et la relation avec les autres : ne parle pas, liens aux autres enfants, à l'adulte) tout autant que la difficulté de suivi scolaire ;
- La précarité culturelle : manque de références, absence de sorties, d'accès à la culture telle que conçue par l'école, particulièrement regrettée aussi par les CPE ;
- Les conditions matérielles ne permettant pas un travail serein.

Soulignons cependant des discours contrastés : si une CPE reconnaît que les rendez-vous d'orientation, lui permettent plus fermement encore d'associer la pauvreté à une logique de reproduction et de considérer comme un facteur décisif l'éloignement de certains parents de l'institution scolaire, elle refuse cependant de généraliser les effets de cet éloignement « *en termes de résultats, entre les gamins qui fréquentent régulièrement des musées et qui ont accès à la médiathèque et qui ont des parents qui les sollicitent sur des choses et d'autres qui le sont moins, ben forcément, il va y avoir des lacunes. Maintenant, en termes de compétences, ce ne sont pas des gamins moins curieux, au contraire, si on mesure la curiosité [...] comme compétence par exemple venir en aide à l'autre, ben, ce sont des gamins qui des fois sont en avance* ». Au contraire d'une autre CPE qui, elle, pense l'échec scolaire comme une conséquence inévitable : « *l'école elle a pas main mise sur l'orientation des enfants, c'est à dire qu'à la maison y a quand même des prédispositions [...] et que l'école va chercher à inclure les enfants et que ça suit pas de l'autre côté ça va pas forcément être évident* »

Malgré ces difficultés, certains retiennent la confiance qu'ont les parents envers l'école. Ils soulignent alors qu'il faut du temps pour permettre un changement de position des familles, et surtout qu'il ne faut pas leur demander de trop se raconter.

d) Les visions des enseignants

Ce sont les réponses au questionnaire qui sont ici étudiées. Ce questionnaire débute par une première question ouverte où l'on demande aux enseignants les indices qui les alertent sur une possible situation de grande pauvreté.

Ce sont les vêtements, l'absence d'hygiène, tout ce qui est immédiatement perceptible, qui constituent les premiers de ces indicateurs. Les comportements en classe sont peu évoqués comme des indices de ces situations (à part les signes de grande fatigue) puisque l'attention vacillante en classe n'est évoquée que par 8% des enseignants qui ont répondu. Par rapport aux retours des directeurs et des CPE, on note que les « carences culturelles » sont peu mentionnées.

En revanche les indices exceptionnels, mentionnés très rarement, renvoient à des éléments plus hétéroclites. Citons Anxiété ; Comportement lors des anniversaires ; Connaissances du monde (restreintes) ; Disponibilité ; Discrétion (quant à sa vie à l'extérieur) ; Émerveillement (devant le matériel dans la classe) ; Estime de soi (manque d') ; Rapport à l'adulte (difficile en classe) ; Stress ; Structure familiale ; Tristesse ; Violence ; Vocabulaire (limité), etc.

Ainsi des indices d'émotions négatives ou d'une distance entre la vie à la maison et la vie à l'école - et le refus d'en faire part - ne sont pratiquement pas évoqués lorsque l'on pose la question des « indices qui alertent sur la situation de grande pauvreté ». Mais ils vont l'être comme des facteurs empêchant les élèves d'apprendre ou de réussir à l'école, comme nous allons le voir dans un autre chapitre.

⁷ Action Educative en Milieu Ouvert.

Nous pourrions distinguer les indices relevés en « un coup d'œil », quand on croise quelqu'un dans la rue, n'importe où. Ceux qui rendent compte d'une différence, d'un écart entre ces enfants et les autres sur les normes de l'apparence : les vêtements, la saleté. Puis ceux qui désignent les différences dans les marques de la misère sur le corps : tout ce qui est relatif à la corpulence (l'extrême maigreur ou l'obésité), à la santé déficiente, à l'anémie.

Les autres indices en revanche, s'appuient sur des écoutes, des observations plus longues que le simple regard. D'abord les indices qui s'appuient sur une interprétation des sentiments de ces **enfants** : on les dit tristes, anxieux, mais aussi émerveillés par l'abondance du matériel. Ensuite, des indices qui identifient, ont à voir avec des besoins essentiels : la faim, le logement, la fatigue.

Ensuite, d'autres critères, qui nécessitent toujours une écoute, une attention, mais cette fois des **élèves**, c'est à l'école qu'ils sont écoutés, observés. Citons les indices d'un frein économique à être des élèves : fournitures, numérique, sorties... Ceux qui témoignent de manques de prérequis sur lesquels on peut s'interroger : vocabulaire, langue, connaissances du monde, accès à la culture, car il s'agit de connaissances travaillées à l'école. Ceux qui réfèrent à des attitudes dans la classe ou l'école qui met ces élèves là à l'écart des autres ou qui peuvent avoir ces conséquences-là : isolement, relations aux autres élèves problématiques, violence. Ceux qui disent des élèves désireux d'être invisibles, transparents : se faire oublier, discrétion, mais aussi l'estime de soi. Ceux qui désignent des élèves qui n'ont pas les bonnes attitudes pour les apprentissages : disponibilité (c'est bien l'absence de disponibilité), passivité (face aux tâches scolaires), attention détournée (qui pensent à autre chose, ne font pas attention justement), qui ne sont pas autonomes puisqu'ils ont besoin du soutien de l'adulte. Ajoutons des alertes qui proviennent d'informations sur la vie extra-scolaire, les activités, les activités périscolaires, les vacances.

Ensuite encore, des indices qui reposent sur des communications avec les parents ou les familles : ceux sur la situation économique, professionnelle des parents : la structure familiale, la situation professionnelle, les difficultés financières ; mais aussi le rapport à l'école, la relation aux parents, le suivi scolaire. Enfin, les critères qui sont basés sur le contrôle scolaire : les absences, les retards, donc des indices issus du « contrôle » scolaire.

En définitive, les visions qu'ont les enseignants de la pauvreté que vivent leurs élèves sont différenciées par les regards qu'ils portent sur ces derniers et par les informations dont ils disposent. Ainsi nous relevons des différences majeures entre établissements : certains nous disent qu'ils organisent des rencontres individuelles avec tous les parents dès le début de l'année scolaire et cherchent à avoir une connaissance fine de leurs élèves, tandis que d'autres ne font que les croiser.

e) Visions de la pauvreté autres personnels

Ce sont les réponses aux entretiens qui sont ici étudiées. Cette interview débute par une première question ouverte où l'on demande de lister les indices qui font supposer qu'un élève est en situation de grande pauvreté. Nous avons associé les réponses des différents agents intervenant dans les écoles et collège : ATSEM, AED⁸, agents de service, gestionnaire de collège, AVS⁹, AESH, animatrices péri scolaire et un concierge.

Toutes les personnes interviewées ont dans un premier temps du mal à répondre à la première question sur l'identification de la grande pauvreté. Dans un second temps, beaucoup nomment l'habillement, image extérieure associée parfois à l'hygiène. « *...Dans son habillement, son comportement, son hygiène entre guillemets...* » Quelques témoignages indiquent que malgré la situation difficile de la famille, la famille est toujours propre, souriante, polie. La fatigue, l'enfant qui s'endort en classe sont cités également comme caractéristiques de la grande pauvreté.

La difficulté financière est, elle aussi, nommée notamment dans l'interview d'une gestionnaire : « *une misère sociale où la priorité des parents ce n'est pas forcément l'éducation des enfants mais de déjà mettre quelque chose sur la table* » Elle est souvent reliée à la question de la gratuité de l'école (voyages et sorties scolaires, achat de matériel).

Par ailleurs, le terme de bienveillance, voire de commisération est souvent utilisé dans le soutien aux élèves. Il est rarement utilisé comme un accompagnement impliquant l'élève et sa famille mais comme une aide sociale, dans ou hors l'école.

De fait, la situation familiale est généralement vécue comme un frein, une difficulté. « *Les parents, ils en ont marre, ils baissent les bras. Ils sont fatigués. C'est fatigant* » La plupart désignent l'impuissance des parents dans le suivi et l'éducation de leur enfant. Juste une personne parle de « débrouillardise » des familles « *mais il y a aussi ceux qui ne les mettront pas, pour ne pas avoir de dettes. Et qui se débrouilleront.* »

Pour finir, le rapport au savoir, les enjeux proprement scolaires, le besoin d'ouverture culturelle sont plus souvent présents chez les personnels qui suivent les élèves (AESH, AVS, animatrices, ...) que chez les agents. Généralement, ces indices sont accompagnés de remarques dépréciatives, témoignant de carence, de manque. Ils sont nommés en écart à la norme. De nombreuses remarques pointent la discrimination, mais aussi la honte, le risque de reproduction sociale, de la misère, notamment quand on parle des SEGPA¹⁰ : « *je pense que certaines personnes, ils leur mettraient bien une étoile jaune, on en est là, hein* »

⁸ Assistant d'Education.

⁹ Assistant de Vie Scolaire.

¹⁰ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

Chez les agents, on peut constater une certaine proximité avec les familles mais pour autant une image souvent négative. Chez les ATSEM, les remarques sont plus souvent liées aux besoins vitaux ce qui est certainement dû à une plus grande proximité physique avec les enfants. Elles témoignent de peu de lien avec les parents. Le lien avec les parents est pour tous renvoyé du côté des enseignants. Finalement, les caractéristiques de la grande pauvreté ne sont pas souvent liées à la difficulté scolaire. Certains se demandent même si la difficulté des élèves n'est pas plus liée à des difficultés familiales qui ne relèvent pas nécessairement de cette situation de pauvreté. Le lien de cause à effet est souvent interrogé.

Conclusion

Définir la pauvreté n'est pas simple. S'appuyer sur des indices pour penser que tel ou tel élève est dans cette situation ne l'est pas davantage. Plusieurs raisons à cette difficulté : tout d'abord, la pauvreté est une situation qui ne se définit pas par une seule caractéristique, loin de là. Ensuite, on peut redouter, comme certains l'ont souligné, d'être dans l'erreur. Par exemple de confondre pauvreté et maltraitance. La vision de chaque acteur de l'école dépend de sa position, de son histoire et de l'environnement dans lequel il se trouve.

On observe que si personne n'établit de corrélation entre pauvreté et échec scolaire, une longue liste d'empêchements dans les apprentissages apparaît lorsque l'on parle des familles en situation de pauvreté. Une compréhension plus globale de la pauvreté permettrait donc de mieux accompagner les élèves. Cela permettrait aussi de lever certains malentendus avec les familles.

2- Construction de l'image de soi : comment les enfants se voient, comment les adultes les voient ?

Pourquoi ce thème ?

Les regards des autres (les façons dont ils nous parlent, nous ignorent, nous accueillent, ...) ou plutôt l'interprétation que nous avons de ces regards, participent aux « images de soi » que nous élaborons.

Nous nous intéressons ici aux images de soi que les enfants se construisent en tant qu'élèves, au travers de leurs rencontres avec les enseignants et les autres acteurs de l'éducation, leurs familles et leurs copains de classe. Comprendre la construction de l'image de soi permet sans doute de mieux appréhender comment les destins scolaires se tissent, comment le déterminisme scolaire peut perdurer.

a) De quelles façons un élève construit-il une image de soi en tant qu'« élève en difficulté » ?

En reprenant les propos d'élèves, cette partie éclaire comment et pourquoi on se perçoit comme un « élève en difficulté », un futur élève de SEGPA.

Je suis « *un élève en difficulté !* ». C'est plus ou moins ainsi que certains élèves auto-évaluent leurs propres capacités scolaires. Mais la construction de cette image de soi ne repose pas seulement sur des expériences de difficultés réelles. Dans bien des cas, elle se nourrit d'éléments contextuels qui poussent l'élève à se considérer en tant que tel.

- C'est en se comparant aux autres élèves que l'élève évalue sa difficulté et celle des autres afin de se situer sur l'échelle entre « très bon élève » et « élève en difficulté » : une élève de CM2 : « *mais c'est quand même dur d'apprendre des leçons par cœur ou de les réécrire. [...] après je pense qu'ils sont un peu comme moi ceux-là qui sont en difficulté.* »
- Ce sont les retours reçus par l'équipe scolaire qui conduisent l'élève à se considérer comme un « élève en difficulté », sans pour autant pouvoir identifier réellement les difficultés rencontrées : une élève de 6ème : « *J'ai un niveau de SEGPA. [...] Parce que moi, j'ai des difficultés donc il vaut mieux être en SEGPA qu'en normal, parce qu'après, je ne vais pas réussir. [...] Pourquoi je suis en SEGPA, je ne sais plus c'est pourquoi. Je ne sais plus mais oui, j'avais des difficultés.* »
- Ce sont les expériences familiales, exprimées ou tacites, qui induisent déjà très tôt une vision d'un parcours scolaire et professionnel difficile et limité ; une élève de CP : « *Mais pas le collège, ça va être trop dur le collège. [...] Moi, je ne peux pas, parce que moi, c'est trop dur pour moi. Donc moi, je ferai un autre boulot. Maman elle va crier sinon.* »

L'image de soi est une construction et non une fatalité. Elle peut être remise en question. Faire prendre conscience aux élèves de cette dynamique possible semble essentiel.

Il s'agit, autant pour l'enseignant que pour l'élève, de passer de la représentation « d'élève en difficulté » à celle « d'élève rencontrant des difficultés scolaires ». Cela les amène à situer ces difficultés scolaires, les appréhender et chercher des solutions pour les résoudre.

b) Comment la place occupée par les élèves et la disposition des tables cristallisent-ils les regards dans une classe ?

Dans les classes que nous avons observé les places des élèves peuvent être :

- Fixées ou non,
- Désignées par les enseignants ou non...

De même, la disposition des tables varie d'une classe à l'autre : en frontal, en arc de cercle, en tables de groupes perpendiculaires, etc.

Il peut arriver que ces dispositions marquent des différences entre les groupes, quand par exemple les élèves « en difficulté » sont regroupés autour d'une table. Dans ce cas, les différences deviennent visibles, les élèves connaissent « leur place », et savent qu'elle ne changera pas. Ces dispositions peuvent concerner des groupes mais aussi un seul élève. Ces isolements sont vécus comme des mises à l'index ou comme des attentions particulières de l'enseignant : « *parce que je ne vois pas trop le tableau, parce que je n'y vois pas...* » nous dit un élève ou « *comme ça je peux travailler* » nous confie un autre.

Mais la gestion des places occupées par les élèves est aussi intéressante pour comprendre comment l'aide entre élèves est régulée. Celle-ci peut être favorisée ou tout du moins pensée :

- Dans certaines classes, les déplacements sont autorisés : « on peut aller voir qui on veut » (CP) mais en suivant des règles précises « est-ce que tu vas l'aider ? non, parce qu'en fait c'est lui qui doit venir vers moi. ».
- Dans d'autres au contraire, l'aide entre voisins est considérée par les élèves comme une fraude et se fait à l'écart du regard de l'enseignant.

La position des élèves dans la classe apparaît avoir une influence sur leur positionnement cognitif et affectif.

Certains élèves tentent d'échapper au regard des autres tout en les sollicitant. Cela souligne les tensions et les mécanismes de défense que les élèves peuvent ériger.

c) Comment se faire oublier et être reconnu ... éviter le regard des autres en le sollicitant ?

Lors d'observations et d'entretiens, nous avons constaté une tension existante chez les élèves, entre vouloir « être qui on est » et « avoir honte de l'être ». Ils oscillaient entre se faire oublier au niveau scolaire et vouloir être reconnu.

Ah si tu pouvais me voir !

« *Est-ce que tu me reconnaîtras* » dit une élève de CM2, « *je vous ai vu, et vous, vous ne m'avez pas vu* » dit un élève de 6^{ème}. Quelle inquiétude dans les propos de ces enfants de passer inaperçus, de ne pas être reconnus alors qu'ils sont effacés en classe. Un élève de maternelle a trouvé un autre moyen d'être reconnu : lui, il triche, nous explique-t-il avec simplicité. Et pourquoi triche-t-il ? Pour se débarrasser de son travail ? Non ! C'est juste pour le montrer à la maîtresse. C'est de la reconnaissance qu'il vient chercher auprès de cette enseignante.

Je suis trop débile !

Pour se faire oublier au niveau scolaire, nous avons observé que certains élèves développaient des stratégies complexes. En voici quelques-unes qui sont apparues être efficaces :

- Certains élèves utilisent une stratégie qui pourrait être classées autant dans « être reconnu » que dans « se faire oublier ». En effet, cette stratégie consiste à se faire remarquer par leur comportement plutôt que sur leur travail scolaire. Ils bougent beaucoup dans la classe, font des petites remarques à leurs voisins. Certains enseignants les reprennent souvent car ils perturbent la classe, d'autres les isolent du groupe-classe. Le risque est d'oublier de s'enquérir des réussites ou difficultés que rencontrent cet élève.
- Une autre stratégie observée consiste à être très lent. Par exemple, dans un cas, un élève n'a pas terminé son travail. Nous avons observé que l'enseignant le laisse finir pendant que les autres élèves avancent sur la notion. Dans un autre cas, l'enseignant interrompt le travail de l'élève avec un « *c'est pas grave* » pour passer à la suite.
- Et puis nous avons rencontré cet élève discret, qui par peur de « *paraître débile* » ne regarde pas les autres, ne demande pas d'explication, ni aux camarades de classe, ni aux enseignants.

Ces élèves ressentent le fait de « ne pas savoir » comme attribut qui les catégorise dans un état d'infériorité. Et cela apparaît comme un engrenage. En effet, nous avons aussi observé que leurs stratégies d'évitement fonctionnaient dans la mesure où ces élèves étaient très rarement sollicités, et leurs questions ou réponses rarement entendues.

Les militants ont rapidement repéré ces enfants dans leurs observations en classe. Ils connaissent cela et l'une d'entre eux l'illustre en expliquant qu'elle faisait du coloriage à longueur de journée et n'apprenait rien lorsqu'elle allait à l'école. Parlant des enfants observés ils disent : « *elle est là sans être là* ».

Être présent en classe c'est être reconnu tel qu'on est : enfant et élève en devenir.

La prise de conscience de ces mécanismes d'évitement, de fuite, de décalage par l'entourage (enseignants, AESH, direction, etc.) et la collaboration entre ces professionnels de l'éducation, pourraient contribuer à rompre cet engrenage. Un exemple serait de valoriser les élèves par leurs connaissances scolaires et extrascolaires et leurs diverses stratégies cognitives.

d) Les regards des enseignants et les images de soi : les filles et les garçons

Ce que nous avons pu observer (des filles et des garçons dans des postures différentes : parfois maternelles pour les filles, parfois bravaches pour les garçons), ce que nous avons entendu au cours des entretiens sur leurs relations (« *les filles jouent avec les filles, les garçons avec les garçons.* » ou « *[je ne joue pas] toujours [avec les garçons] puisqu'ils sont brutes. Soit ils sont en train de jouer en rugby, soit au foot et quand je vois ça, ils se tapent* ») ne fait que confirmer que le genre est une composante importante de l'image de soi et des autres.

Ces différences entre filles et garçons participent à l'image de soi et des autres, et parfois contribuent à la vision que les élèves ont de leurs destins scolaires. Certains d'entre eux évoquent (que ce soit pour le regretter ou non) les refus de quelques filles à envisager un autre destin que celui de mère, d'autres disent craindre pour des garçons l'attrait des « bandes » et de futurs décrochages. D'autres personnels évoquent aussi des contraintes particulières pour les filles : « *Nous, on a une problématique c'est à dire que là si quelqu'un veut par exemple aller jusqu'à XXX, donc c'est à 40 Km d'ici à peine, pour un internat, mais jamais les familles iront à l'internat. La fille doit rentrer le soir. C'est du*

coup, même si parce que c'est une filière hôtellerie, pâtisserie, voilà qui est bien cotée, même si la fille elle veut faire ça et qu'elle peut être prise, elle n'ira pas parce que le parent dira ... »

Les limitations genrées sont à questionner afin de stimuler une ouverture sur des perspectives scolaires et professionnelles plus variées et à la hauteur des capacités et des aspirations des élèves, au-delà de toute distinction stigmatisante.

3- Emotions...

Yasmine (CM2) : « parfois je demande à mon voisin, on chuchote hein... »

Int : « En chuchotant, faut pas que la maîtresse te voie ? T'as peur de te faire gronder ? »

Yasmine : « Pour éviter que j'aie une lettre et, oh ça glace le sang, [j'en ai eu] une seule c'est tout j'étais dans un état, j'étais devenue toute pâle et je me suis mise à pleurer, C'était horrible je supporte pas, [...] Je préfère toujours être une personne qui n'a jamais eu des lettres, pas de reproches. Je veux être quelqu'un qui n'a jamais de lettres. »

Pourquoi ce thème ?

Les émotions traversent l'espace scolaire. Ce qui nous importe ici est de prendre en compte avant tout celles qui sont si douloureuses qu'elles peuvent empêcher d'apprendre ou d'enseigner, mais il ne faudrait pas pour autant en oublier les émotions joyeuses, qui peuvent accompagner les réussites.

a) Du côté des élèves : les émotions et tensions sous-jacentes qui interfèrent dans le processus d'apprentissage

A plusieurs reprises, il a été observé que la charge émotionnelle négative, que certains élèves portent en eux pour des raisons diverses, pèse de façon directe ou indirecte sur leur capacité de concentration et de compréhension. Très souvent, les émotions comme la tristesse, la crainte, l'insécurité, la frustration, la vexation (exemples constatés lors des observations) ne sont pas exprimées ni considérées ouvertement dans le contexte scolaire. Néanmoins, elles peuvent être perçues par les élèves eux-mêmes comme un obstacle inhibant leur processus d'apprentissage.

- Une élève en 6^{ème}, vivant en foyer d'aide sociale à l'enfance, raconte qu'elle n'aime pas les récréations, qu'elle n'a que très peu d'amis, qu'elle a déjà subi des moqueries, qu'elle est mal à l'aise dans son corps et que cette situation pèse sur son bien-être à l'école (« *bon après, j'ai l'habitude, mais ça me dérange un peu* ») et surtout sur son attitude scolaire (« *Je n'ose pas parler à la prof, parce que j'ai peur de me faire hurler [...] ben, en fait, je n'ose pas parler en cours.* ») ;
- Un élève en CP, évoque ses craintes et peurs qui le poursuivent jusque dans ses rêves et qui l'empêchent de travailler sereinement pour l'école. (Interviewer : « *A ton avis pourquoi c'est difficile pour toi ?* – élève : *Parce que je rêve de mes frères, et de mes cauchemars* - interviewer: « *et donc tu peux pas faire les devoirs à l'école ?* » - élève : « *ben oui, parce qu'après mes cauchemars ils me font flipper, du coup j'ai peur.* »)

Afin de pouvoir soulager ces tensions entre blocage émotionnel et volonté d'apprendre, enfants comme adultes soulignent le besoin d'en parler et le désir d'être compris et aidés de façon adéquate.

b) Côté équipe scolaire : la gentillesse et la bienveillance – quel rapport entre les aspirations émotionnelles et les intentions ambitieuses ?

Pour de nombreuses équipes conscientes de travailler dans un contexte social compliqué, il semble très important d'avoir une attitude bienveillante envers les élèves et leur famille, mais aussi une bonne entente au sein de l'équipe elle-même, afin d'instaurer un climat émotionnellement favorable à la collaboration pour répondre au mieux aux difficultés rencontrées. Une directrice : « *On a quand même quelques familles [...], avec des enfants vraiment en difficulté financière ou scolaire [...] Enfin, franchement, non, je pense qu'ils m'aiment bien. Parce que je suis vraiment gentille.* » ; une agente de service : « *je vois qu'elle a les yeux rouges, elle a pleuré, je demande qu'est-ce qu'elle a. Je vais lui parler, ça va aller, je vais rassurer l'enfant.* »

Le plus souvent, la recherche d'un climat émotionnel qui repose sur l'écoute et la confiance réciproques est valorisée par les équipes comme le fondement d'une possible réussite scolaire. Cependant, plusieurs personnes soulignent également le fait que la bienveillance ne saurait suffire, surtout lorsqu'elle relègue au second plan l'ambition scolaire pour tous les élèves : un CPE : « *Il y a peu de violence physique. [...] Moi, je pense que ce que résume ce collège, c'est la culture du travail qui n'existe pas, la non-ambition des élèves.* » ; une militante : « *Moi, je trouve que la maîtresse, elle est pas assez sévère, quoi, moi je trouve qu'elle est cool ! Tu vois, les gamins, on a l'impression qu'ils font ce qu'ils veulent dans la classe !* »

c) Comment les intentions des enseignants et les ressentis des élèves et peuvent-ils être en décalage ?

Dans certains cas, l'attitude bienveillante de l'équipe scolaire et des enseignants, exprimée par l'accueil ouvert, l'ambiance sympathique, l'écoute compréhensive et l'aide proposée, n'est pas forcément perçue et vécue par les élèves comme une attitude agréable, engageante, qui répondrait à leurs attentes et besoins. Le sentiment persistant de certains élèves de ne pas comprendre et de ne pas être aidés efficacement dans leurs difficultés peut conduire à des réticences et des blocages qui contrecarrent les bonnes intentions et les efforts de l'équipe et des enseignants. Un problème de communication – une incompréhension réciproque – risque alors de s'installer, renforçant les difficultés que tous souhaitent pourtant dépasser.

Une élève de CM2 : *« Ben, il attend un peu, il me regarde, puis il me dit « ben qu'est-ce qu'il y a, tu n'y arrives pas, c'est ça ? ». Ben oui, je n'y arrive pas... Ça m'énerve ! [...] Il parle trop poliment ! [...] Il rigole tout le temps, c'est chiant ! il rigole comme ça, mais aide-moi stp ! qu'est-ce que j'en sais moi ?! ah non ! c'est pas mon ami quoi ! ah non, moi je rigole pas, avec lui ! [...] ben, qu'il arrête avec son langage parce que ce n'est plus possible pour moi. Je vais finir bête et à la rue si cela continue comme ça, moi. »*

La bienveillance est une alliance entre exigences, étayages et bien-être. Ce qui est visé c'est la réussite des élèves. Cela passe par le dialogue dans lequel l'élève pourra exprimer, sans crainte, ses ressentis et ses besoins.

d) Les élèves et l'enseignant dans la classe, vus par les militants

Dans cette partie nous traitons des émotions manifestées en classe par l'enseignant et les élèves. Dans les interactions observées, les uns et les autres manifestent parfois des émotions qui peuvent prendre plusieurs formes. Nous nous fondons ici sur les observations, les remarques faites par des équipes de militants au cours des séances d'observations de classe.

Les militants ont remarqué des émotions manifestées par des élèves pendant le déroulement du cours. Émotions qui apparaissent souvent suite à une insatisfaction d'une attente d'un élève par l'enseignant. Le manque d'attention de l'enseignant(e) engendre des frustrations chez certains élèves.

« Elle (la maîtresse) va pas assez vers elle (Leïla) et c'est dommage. Parce que du coup elle est tristounette ».

Les militants remarquent aussi que le manque de confiance en soi se transforme en une peur de dire les choses, de répondre aux questions. Ceci s'explique, selon eux, par l'interprétation des appréciations de l'enseignant aux rares interventions de ces élèves. Le décalage entre celles-ci et celles attendues par l'élève entraîne alors un manque de confiance de ce dernier qui choisit de ne plus répondre.

« peut-être qu'il y a des enfants, [comme] Areski, il parle et quand on lui demande "qu'est-ce que tu veux dire exactement" et là il va se dire "ahhhhhh !!! je vais pas le dire parce que c'est faux", il y a une incompréhension. La maîtresse [...] elle dit pas "c'est bien", elle dit toujours "c'est intéressant" et peut-être qu'Areski, il aurait voulu qu'on lui dise "c'est vraiment bien" »

La présence d'un adulte comme facteur de confiance : des élèves ont besoin d'une présence, d'un coup de pouce qui puisse les booster, les encourager. C'est ce que soulignaient des militantes dans deux écoles : *« j'ai l'impression qu'elle attend que l'adulte vienne au moins la voir, s'intéresser à elle, au moins la voir quoi, y a rien. Dès que y a quelqu'un qui s'intéresse à elle, on l'a remarqué tout de suite hein quand vous êtes allés vers elle, tout de suite, elle a le sourire ».*

Ces remarques sont confirmées par les directeurs : *« alors soit il va être dans cet état là et donc il a beaucoup de choses à nous dire, soit il va être dans un état où il part du principe que : toute façon je sais pas le faire, voilà, dans son caractère, il y a déjà plusieurs caractéristiques qui vont le mettre dans une position on va pas dire d'échec parce qu'il est encore jeune mais... »*

e) Les émotions des enseignants, des autres acteurs

Enseignants, ATSEM, agents de service, etc... sont souvent émus par les situations des **enfants** qu'ils devinent ou qu'ils constatent : *« J'avais des enfants qui me disent, moi, le soir, je n'ai pas... le frigo, il est vide, on ne mange pas nous, le soir. Il n'y a qu'à la cantine qu'on... et ça fait mal au cœur, hein »* (agent de service). *« Je m'inquiète de la situation sociale d'un élève lorsque je constate qu'il porte toujours les mêmes vêtements, que ses chaussures sont en mauvais état, que souvent il est perdu dans ses pensées lors de la classe... »* (Enseignant). Mais il peut se faire aussi, nous l'avons remarqué, que des personnes ne manifestent aucune émotion devant ces difficultés, qu'elles reconnaissent par ailleurs.

Les émotions de ces acteurs sont différentes quand elles sont provoquées par des situations d'**élèves, dans la classe en particulier**. Ils peuvent être émus par leurs efforts : *« Aujourd'hui, ils ont été adorables »*, ou avoir des mouvements

de colère face à des attitudes – un enseignant saisit un élève par le bras pour qu’il se rassoie correctement- ou face à des manquements aux règles de la discipline « *Non, mais c’est pas possible d’oublier ça !!!* ».

Ces acteurs imaginent ou ressentent aussi les émotions de leurs élèves ou des enfants dont ils ont la charge : « *imaginez-vous il parle pas [la] langue, imaginez-vous le stress* » (Enseignant, 6ème) ; « *[ce qui m’alerte, c’est le] manque de matériel. Les enfants en sont gênés* », « *le comportement de l’élève indique un énorme stress* » nous confient d’autres enseignants. Une enseignante se glisse derrière une élève anormalement silencieuse et la conforte en appuyant ses mains sur ses épaules... etc. Seules deux enseignantes de maternelle soulignent des émotions positives : « *l’excitation devant le matériel scolaire* » des enfants qui ne connaissent pas l’abondance, qui ne sont pas blasés. Mais se sentiraient-ils encore le droit de manifester cet émerveillement lorsqu’ils auront compris qu’il est exceptionnel ? En revanche, les enseignants, les acteurs autres, ne nous ont pratiquement jamais confié leurs émotions (inquiétude, colère...) face à leurs propres difficultés à enseigner, « *On en reparlera, c’est un peu complexe* » (Enseignant), face à d’éventuelles erreurs qu’ils auraient pu avoir l’impression de commettre, pas plus que celles (joie, surprise...) devant des réussites.

Pour le dire autrement, les enseignants sont émus par le travail des élèves et leurs événements - erreurs, échecs, réussites- et ils rendent ces émotions visibles, les mettent en mots, tandis que ces mêmes enseignants ne disent, ni ne montrent, leurs émotions lorsqu’elles sont provoquées par leur travail et ses événements -les erreurs, les échecs, les réussites.

f) Les émotions légitimes et illégitimes

Deux aspects seulement de la légitimité des émotions dans la classe sont étudiés ici. En effet, un enseignant peut autoriser, voire favoriser certaines émotions, lorsqu’il suppose qu’elles seront des leviers d’apprentissage. Mais il peut aussi en autoriser d’autres si elles lui semblent intéressantes à conforter sa position et celles des élèves. Commençons par les émotions « leviers – potentiels – d’apprentissage ». Le dégoût, la surprise, devant les photos de tas d’ordure peuvent être volontairement suscités pour faire avancer une leçon sur l’écologie ; un enseignant peut tenter de susciter (et d’exprimer) angoisses ou peurs pour le personnage d’un album de jeunesse, pour développer les compétences à analyser un texte ou le goût de la lecture. Reste à savoir si ces émotions seront en effet partagées, tant parfois elles sont socialement ancrées : la compassion pour un personnage frigorifié est différente selon que cette impression fait ou non partie de votre quotidien. Et n’oublions pas la culpabilité (la honte ?) que certains enseignants considèrent comme parfois des émotions susceptibles de « remotiver » l’élève. « *Regardez Léo, ça ne va pas (brandit la feuille), il n’a pas fait le trait en haut !* ».

Ceci nous conduit à considérer les émotions que les enseignants s’autorisent à manifester et qu’ils interdisent à leurs élèves. Certains enseignants s’autorisent des mouvements de colère ou d’impatience par exemple, qu’ils ne supporteraient pas chez leurs élèves. Ou encore, d’autres surjouent les émotions à ressentir, comme par exemple la joie de gagner : « *Ah super OUAAA je suis super forte* » (*bras en l’air « posture de gagnant »*). Cette joie excessive ne serait sans doute pas admise chez les élèves.

Conclusion

Il semble donc que les émotions participent des apprentissages et de l’enseignement. Pouvoir parler de ses émotions douloureuses est important : mais les exprimer et les partager n’est pas une chose facile et requiert des conditions d’écoute et de confiance spécifique. Comme le souligne une AVS « *Je sais qu’il y a des enfants qui ne le disent pas, ils ont la honte de dire les choses donc, ...mettre en confiance surtout les enfants, il faut qu’ils trouvent quelqu’un à qui ils peuvent s’exprimer, dire les choses au final. Parce qu’un enfant lorsqu’on l’écoute, et bien la parole, elle se libère juste un petit temps, c’est ce que j’ai remarqué avec mon travail.* ».

4- Le corps dans tous ses états

Pourquoi ce thème ?

Le corps de l'enfant semble souvent ne pas être pris en compte dans les processus d'apprentissage. Et pourtant, lorsque le corps dérange ou est dérangé, on ne peut plus travailler ! Ramener le calme, mettre les corps au repos, voire le contrôler, paraît nécessaire pour que les apprentissages aient lieu. Et pourtant ?

a) Des gestes et des intentions

Au cours des observations, nous avons relevé des gestes, gestes d'élèves, gestes d'enseignants, gestes entre élèves et enseignants. Se pose la question de la compréhension, de l'interprétation, de ces gestes des différents acteurs.

Des gestes et des intentions des enseignants vers les élèves

Les premiers gestes des enseignants sont observés dans l'accueil. Selon le niveau des classes, mais aussi les personnes, les manières d'être accueillis varient. Les enfants peuvent être accueillis de manière identique : *« les élèves sont salués de la même manière pour tous »*, ou de manière plus individualisée avec des paroles particulières, voire aussi adressées aux parents qui accompagnent. L'arrivée peut se faire de façon échelonnée ou ensemble, en rangs ou en désordre.

De même, au cours de cet accueil, il peut y avoir des rituels comme : *« La séance de petits gestes de détente du corps » accompagnés d'une petite musique très suivie par les élèves dans un silence total »*, ou la lecture calme.

Quelles en sont les incidences sur la manière de se mettre au travail pour les enfants et pour les adultes ?

D'autres gestes des enseignants sont relevés au cours de la journée. Deux catégories d'occurrences apparaissent qui sont remettre « un corps à sa place » et valoriser ce qu'a fait l'élève. Parfois un même geste, comme regarder un élève, peut servir l'une ou l'autre intention. Par exemple un directeur dit : *« mais on était à cinq à le tenir quand même, à cinq à le tenir ! Un bras chacun, les pieds et un qui lui tenait la tête ! »*. Un observateur note que *« l'enseignante déplace M. sur une table à part car il est agité et paraît peu impliqué par la tâche. »*. Un autre observateur souligne que *« l'enseignante va vers eux (les élèves) et se contente de les regarder, les élèves se calment »* ou encore que *« la maîtresse ne regarde que l'élève durant un temps long et s'adresse uniquement à lui. »*

Des gestes et des intentions des élèves vers les enseignants

Ceux-ci relèvent soit de la demande comme avoir le doigt levé, soit du réconfort, éventuellement de la curiosité comme *« I. et un autre élève, garçon, entourent le ventre de la maîtresse qui est enceinte »*.

Mais il reste nombre d'attitudes d'élèves parfois déroutantes comme : (petite liste non exhaustive) s'endormir, avoir la tête dans ses bras, les doigts dans les oreilles, donner des coups de poing sur son pupitre, être sous sa table, sa chaise, lancer des feutres, une gomme, être debout, par terre, pleurer...

Des gestes « identiques »

Une attention conjointe des élèves et des enseignants (regarder ensemble un même objet au sens large, par exemple le travail de l'élève). Un observateur note *« L'enseignant va s'installer avec C. pour l'accompagner sur sa fiche. »*

Le rapport au corps de l'autre est-il évoqué ? Est-ce important d'en parler ? Comment savoir ce qui est culturellement acceptable et ce qui ne l'est pas ? Certaines situations sont-elles plus favorables aux apprentissages ? Les intentions et les interprétations des gestes sont-elles culturellement et socialement partagées par les enfants et les adultes ?

b) Représentations des corps

Dans des témoignages recueillis auprès des équipes, nous relevons des occurrences autour de la caractérisation des élèves de milieu pauvre par les équipes à travers des critères physiques redondants, autour de *« l'hygiène »*, de *« l'odeur »* et des tenues vestimentaires, peu changées ou très endommagées. Les caractéristiques physiques repérées vont varier en fonction du contexte, du lieu géographique, mais aussi de ce qui fait norme. Un CPE dit : *« Ils sont pas maigres et blancs chez nous », « le gamin un peu pauvre est plutôt gros chez nous »*. Si pour certains professionnels ces élèves se fondent dans la masse, dans d'autres établissements, les corps rassemblés de ces individus forment un tout homogène, un groupe de semblables, clairement distingués par les regards des équipes. Un AED explique : *« Voilà, ils s'identifient les uns aux autres et du coup pour eux ils sont pas différents, entre eux ils sont normaux. Peut-être que les autres les perçoivent différemment, mais eux ils se rendent même pas compte parce que pour eux lui aussi il est comme ça et elle aussi, elle est comme ça donc forcément au fait nous on est normal. »*

Les conditions de vie font que la scolarité est parfois interrompue par exemple par la maladie. *Un élève : « Ça va, sauf quand j'ai été malade et que je reviens à l'école, c'est dur de se remettre au travail. Des fois je ne dis pas à ma mère que je suis malade pour aller à l'école quand il y a des choses importantes comme la course en sport. »*

A cela s'ajoute la référence à la culture de la violence physique, énoncée tel un fait, quand elle est repérée dans le comportement de certains enfants. La violence est personnalisée dans le corps. Elle les symbolise et fait donc partie intégrante des représentations autour de ces enfants et suscite donc des réactions dans l'entourage. CPE : *« Par contre, cet élève-là, la seule manière d'aller vers les autres, il ne sait pas faire autrement que d'y aller en insultant, en faisant la bagarre, mais pour lui ça c'est pas... pour nous ça nous semble quelque chose de 'wow qu'est-ce qu'il fait là', il insulte tout ça, mais pour lui c'est son quotidien. »*

Toutes ces qualifications peuvent-ils induire une catégorisation, voire une stigmatisation. Il serait intéressant de pouvoir aborder cette question de manière sereine au sein de l'école.

c) L'organisation des corps dans l'espace

Dans la classe, l'agencement des tables et le placement des élèves sont très souvent organisés par l'enseignant, (frontal ou en groupe ; élèves agités/calmes, avec/sans difficultés, filles/garçons etc).

Dans la plupart des classes observées, l'enseignement se fait collectivement avec toute la classe (au même moment la même chose.). Dans quelques cas, l'apprentissage est conçu en petit groupe, les élèves étant placés par flots de niveaux égaux ou mixtes et par activités. Les déplacements sont plus ou moins autorisés, selon les exigences des enseignants dont certains se laissent débordés par l'agitation physique, pendant que d'autres gèrent les mouvements avec équilibre. Observation : *« Nous assistons à un véritable ballet ; les enfants se croisent, changent de lieux, de places, utilisent aussi des tabourets ergonomiques. Etonnamment, ces déplacements sont dans l'ensemble peu bruyants. »*

Face à la prédominance du collectif (la classe), l'isolement d'un élève apparaît souvent comme une forme de punition (« la chaise du puni » ; être renvoyé dans le couloir). Cependant, l'isolement peut aussi être perçu comme un outil positif, permettant de s'extraire de l'agitation des autres élèves ou d'empêcher sa propre dispersion, afin de pouvoir se concentrer plus facilement. Un élève : *« Des fois j'étais à côté d'un enfant, il bougeait tout le temps. J'arrivais même pas à me concentrer sur le travail et je demandais à chaque fois de sortir dans le couloir. Parfois je trouve que le couloir c'est un bon endroit pour pouvoir me concentrer. Il y a personne qui passe et c'est vraiment bien »*. De même un enseignant : *« Tu vas te calmer, comme d'habitude. Tu as déjà bien travaillé. Va t'asseoir là-bas [à une place isolée]. »*

d) La canalisation de l'énergie physique

Il est apparu comme évident que le fait de rester assis dans la classe sans bouger est une demande difficile à accomplir pour de nombreux élèves. Ils expriment régulièrement le besoin manifeste de bouger, d'évacuer, de se défouler, certains se plaignant que les temps de récréation ne suffisent pas. Un militant observe : *« Des fois, tu vois qu'ils pouvaient plus tenir en place tu vois, des moments où leur attention est captée et à des moments où ils ont envie de bouger, de marcher dans la classe. »*

Nombreux élèves, surtout dans les petites classes, développent alors des stratégies, plus ou moins autorisées, leur permettant de bouger (jeter quelque chose à la poubelle, aller chercher un mouchoir, basculer avec la chaise, se mettre à moitié debout, etc.)

Cette énergie physique latente est canalisée de différentes façons par les enseignants. Là, où certains exigent une tenue assise calme de tous les élèves, éliminant les objets sur les tables et les occasions de bouger, d'autres permettent, à des degrés de tolérances variables, des mouvements et des déplacements, tout en exigeant régulièrement le retour au calme.

Bien souvent, la gestion de la classe est ponctuée par des injonctions pour « se tenir correctement » (« Tu te balades bien que tu aies plein de travail à faire ! », « assieds-toi pour la nième fois ! », « reste sur ton cahier », « les pieds par terre »). Cependant, qu'en est-il lorsque ces remarques s'adressent particulièrement à certains élèves, pendant que d'autres restent debout, mal assis, agités ?

Par ailleurs, quelques enseignants ont recours à des astuces et pratiques canalisatrices (tabouret ergonomique, Gym ball, élastique entre les pieds de chaise, balle de tennis au bout des pieds de chaise, pâte à modeler sur les tables, etc.). Se pose alors la question de qui y a droit, pourquoi, quand et combien de temps (toute la classe, certains profils d'élèves, à tour de rôle ; volontaire ou imposé).

e) Le corps en tant qu'outil d'apprentissage

L'idée qu'un corps « serein et apaisé » serait plus à même de permettre l'apprentissage semble être partagée par un grand nombre d'adultes, mais le fait d'utiliser son corps pour apprendre n'est que peu relaté.

Dans plusieurs situations observées, les élèves sont appelés à relâcher leur corps, à se détendre lors de petites séances de relaxation, de canalisation, de chant. Une militante : *« Ah là par contre, moi j'ai adoré la façon qu'elle les a assagis avant qu'ils partent et reviennent... Et surtout, surtout, moi ce que j'ai apprécié aussi, c'est qu'ils vont pas tous chercher leurs chaussures en même temps. Ils chantent ou ils font la respiration. »*

Ces moments (relaxation, respiration, danse, yoga, chant etc.) où l'expérience corporelle devient le centre d'intérêt semble très appréciés par de nombreux élèves. Mais ils peuvent aussi être révélateurs d'un malaise ou d'une timidité physique qui entrave la liberté d'expression et le relâchement recherché. Observation : *« D. est une élève avec de grands problèmes d'écriture, qui a l'aide d'une AESH mais pas de manière envahissante. Elle participe régulièrement en levant la main. Cependant, durant le chant, elle est en retrait (ne chante pas tout) et a des mouvements parasites (agitation des bras). H. est un élève très sage, apporte des réponses correctes et semble sûr de lui sur le plan cognitif. Il ne se distrait pas du tout. Cependant, il ne chante quasiment pas et semble gêné par la situation. »*

En ce qui concerne les compétences physiques des élèves, elles apparaissent comme une valeur ajoutée pendant les séances de sport, mais subissent plus facilement des restrictions punitives que les autres compétences scolaires (un élève est plutôt puni de piscine, de foot en récré, que de maths, de français).

Parfois, sans que ce soit une punition, l'expression corporellement ou la participation à une activité physique de certains élèves peuvent être entravés. Observation : *« Un élève d'ULIS¹¹ en inclusion dans la classe ne danse pas de la séance. Il a levé le doigt pour la deuxième danse, est allé jusqu'à la maitresse qui l'a renvoyé s'asseoir. Il est assis à côté de l'ATSEM qui, pour la troisième danse, va désigner des élèves qui n'ont pas dansé mais sans le nommer. Il ne bouge pas sur le banc, ne se manifeste pas. »*

Les capacités en motricité fine, développées lors des activités de découpage, de collage et surtout d'écriture, constituent des compétences scolaires dont les différences notoires entre élèves sont constatées, évaluées et considérées comme révélatrices. Une AVS : *« ça, ils aiment pas du tout écrire. "Ah je suis fatigué, j'ai mal à la main" »*. Cependant, les compétences concernant les gestes pratiques du quotidien (casser un œuf, faire la vaisselle, construire, réparer, etc.) ne semblent que très peu stimulées, encore moins valorisées. Une militante : *« Je trouve qu'ils n'ont peut-être pas trop l'habitude de faire des gâteaux. Ben il y avait des gamins qui n'arrivaient pas à casser un œuf, quoi. »*

En dehors de ces situations, le fait d'aborder le corps en tant qu'outil d'apprentissage, c'est-à-dire de prendre en compte les liens entre le corps et l'intellect, n'a pas été relevé comme une pratique courante et recherchée. Que ce soit pour l'appréhension, l'assimilation ou la mémorisation des contenus scolaires (en langues, en géométrie, en calcul, etc.), les élèves ne sont que très rarement incités à utiliser leur corps, des gestes et des mouvements. Pourtant, bon nombre d'élèves semblent avoir besoin de rester actifs pendant qu'ils écoutent et réfléchissent, que ce soit en dessinant, en tripotant, en basculant, en remuant...

Pourquoi cherche-t-on plus souvent à restreindre, à contraindre cette énergie physique, au lieu de considérer le corps comme un outil incontournable en lui donnant consciemment le rôle d'un allié bénéfique pour les apprentissages de l'élève ?

¹¹ Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire.

DEUXIEME PARTIE : L'ELEVE ET LA CLASSE

Mais il nous semble que dans ces extraits d'observations, d'entretiens, de questionnaires, les personnes observées, questionnées parlent, agissent, se pensent davantage comme des élèves et des enseignants que comme des enfants ou des adultes. Par exemple, nous avons remarqué presque immédiatement, la diversité des façons dont les enseignants pensaient l'aide à apporter aux élèves, et celle dont les élèves les comprenaient et s'en emparaient. Par exemple encore, lorsqu'un enfant de CM2 nous explique que ses camarades peuvent choisir le niveau de difficulté de la dictée, et que c'est bien parce que le maître prend en compte le temps différent des apprentissages, nous pensons que le temps dont parle cette enfant est un temps scolaire et qu'elle parle en tant qu'élève. Les différents thèmes que nous avons regroupés dans ce chapitre sont par conséquent caractérisés par le fait qu'ils touchent à des questions de la classe, de l'enseignement, des apprentissages.

Le premier de ces thèmes est celui des temps justement. La vie d'un élève est scandée par des temps différents, celui du déroulé des disciplines, ou des activités, celui des coupures – récréation, cantine, celui des apprentissages, etc. Comment un enfant qui connaît hors de l'école, des temps complexes, les heures vides passées à démêler des problèmes financiers ou administratifs complexes, des projections dans l'avenir compliquées (comme le disait un militant, « être pauvre, ça prend du temps ») s'arrange-t-il avec les temps qui rythment la vie scolaire ?

Le deuxième thème est celui des ambitions scolaires, intellectuelles, physiques, dont les élèves ont l'occasion de s'emparer. Travaillant sur la question des orientations vers des parcours peu qualifiants, c'est pour nous une question centrale que celle-ci. Comment des élèves, dont les familles ne sont parfois pas au fait des valeurs des parcours offerts, se construisent ou peuvent se construire des ambitions à leur mesure ?

Le troisième thème est celui de la diversité des organisations pédagogiques et didactiques. Distribution de la parole, sollicitation des élèves, gestions des aides... autant de choix possibles pour les enseignants. Penser l'organisation pédagogique est une question fondamentale à nos yeux. Personne n'est en mesure de juger la supériorité de telle ou telle organisation, mais la penser, en faire un objet de réflexion, de doute justement, contribue certainement à modifier les relations des élèves à l'école et aux apprentissages.

Enfin, nous avons étudié tout ce qui peut être obstacles ou empêchements dans les apprentissages. Là encore, ce sont des obstacles, des empêchements d'apprendre, dont on sait, par ailleurs, qu'ils concernent en priorité des élèves dont les familles sont éloignées du monde scolaire, que nous avons tenté d'identifier.

1- Être ou ne pas être...au temps de l'école ?

Pourquoi ce thème ?

La journée d'école, ainsi que l'année scolaire sont marquées par des temporalités bien précises, entre le temps de classes, le temps de récréation, le temps de l'alimentation, le temps des devoirs, le temps des loisirs, le temps des vacances. Ces rythmes sont des constructions socio-culturelles, souvent perçues comme évidentes, mais qui peuvent pourtant se révéler en décalage avec d'autres conceptions et organisations temporelles. Si ces temporalités familiales et scolaires ne sont pas harmonisées, peuvent-elles entrer en collision, créer de la confusion et empêcher les apprentissages ?

a) A l'école : un temps pour travailler et un temps pour jouer/bavarder/rigoler

Lors des observations, il est apparu que pour certains élèves, dans certaines situations, la distinction entre les divers temps dédiés au travail, au jeu, au rire, au bavardage etc. restait une exigence floue, non acquise.

Une enseignante souligne l'importance de pouvoir distinguer entre moment de travail et moment de récréation : « *Abdel, tu n'es pas au travail ! Si tu es en train de faire ta récré maintenant, tu feras ton travail pendant la récré ! Est-ce que tu es en récré, là ?* »

Un militant évoque la difficulté de passer rapidement du rire au sérieux : « *Il est très vivant, on va dire, du coup il va déborder un petit peu, pas trop mais il va, il peut s'ennuyer et puis vouloir rigoler un peu plus. Il y a un moment où on rigole et un moment où on reprend le sérieux, mais lui il continue un peu à rigoler.* »

Un observateur rapporte le manque de repère temporel : « *Il est l'heure !* » (11h). *Nadir se dirige vers la porte pour sortir, pensant que la matinée est terminée. Plus tard : « Il est l'heure ! - L'heure de quoi ? » demande-t-il, en se dirigeant vers la maitresse.* »

Comment aider ces élèves à mieux distinguer les différents temps qui rythment la journée d'école ? De quelle façon prendre en compte la diversité des fonctionnements temporels des élèves ?

b) En classe : la contrainte du temps

En observant les classes et en échangeant avec les militant-e-s on a pu constater que l'attribution d'un temps délimité pour les apprentissages divers pouvait entraîner une impression de tension et de pression permanentes. Une enseignante par exemple rythme le travail avec des incitations régulières à avancer dans le programme : « *On s'arrête là, on passe à autre chose. Vous sortez les ardoises. Svp, on ne perd pas de temps ! [...] Il n'y a pas de questions ? Non ? Alors on passe au prochain exercice. F. allez, tu devrais trouver plus vite, réfléchis. [...] J'accélère, c'est un peu long, il faut qu'on enchaîne. [...] Tu étais malade, ce n'est pas grave. Je ne peux pas tout rattraper. [...] Soulignez en même temps, il faut qu'on avance !* » Parallèlement, elle demande régulièrement aux élèves de prendre le temps qui leur est nécessaire pour bien faire : « *Continue lentement pour faire du beau et du bon. [...] Tu n'as pas réfléchi, prends ton temps. [...] Doucement, d'abord réfléchir, prendre le temps, puis ensuite...* »

Particulièrement les militant-e-s soulignent à plusieurs reprises la nécessité d'accorder aux élèves le temps nécessaire, l'importance de prendre le temps pour leur expliquer, de leur laisser le temps pour comprendre.

Une militante remarque à ce propos : « *Elle dit toujours demain ou à un autre moment ou y a plus le temps. Il faut aller vite parce que l'heure passe mais on allait lui dire, mais ma fille, poses-toi 5 minutes même si le temps passe vite, prends le temps de travailler. Si il n'y a pas le temps après, tant pis.* »

Mais comment les élèves arrivent-ils à répondre à la demande de prendre du temps sans en perdre ? Comment les enseignants peuvent-ils conjuguer les programmes à enseigner dans un temps limité et les besoins différenciés des élèves pour saisir et assimiler les apprentissages ?

c) Une journée d'école : trop longue, trop rapide, trop courte

Dans les entretiens, plusieurs élèves partagent leur sentiment que le temps à l'école est une donnée relative, souvent perçu comme trop court pour les temps de récréation et de partage (collectif) et comme trop long lors des temps de concentration et de travail (individuel).

D'autres expriment l'ennui qu'ils éprouvent en classe, soit parce qu'ils ne savent pas quoi faire (ils ont accompli la tâche demandée et attendent la suite ou ils n'ont pas compris ce qu'il faut faire et attendent des explications), soit parce que le contenu proposé ne les intéresse pas. Ce « temps mort » mène certains à se déconcentrer, à bavarder, à s'occuper pour faire passer le temps. Une élève (CM2) : « *C'est ennuyant, normal parce que bah tu restes longtemps dans la classe.* » Un observateur : *Maria lève le doigt, mais l'enseignant ne réagit pas, elle attend, elle râle. [...] Elle fait passer le temps, ne semble pas très motivée, comme d'autres dans la classe.*

Certains soulignent néanmoins que leur ressenti du temps est relatif, car lorsqu'ils font une activité qui leur plaît, le temps passe à toute vitesse. Une élève (CM2) : « *Surtout l'histoire et les maths ça me paraît un peu long sinon ... mais y a des moments que je trouve que ça passe en une minute, c'est rapide... quand ça passe vite, c'est parce qu'on apprend des nouvelles leçons ou qu'on fait un travail en binôme.* »

Quelques-uns avancent même qu'ils aimeraient aller à école tous les jours : « *Je préférerais même qu'il n'y ait même pas de vacances, ni de week-end, ni rien du tout. Parce que je trouve que c'est trop long, parfois les vacances j'en ai marre. Parfois je préfère aller à l'école et voilà.* »

Comment arriver à harmoniser cette diversité de ressentis temporels des élèves afin de permettre à chacun de vivre le temps passé en classe comme des moments intéressants et stimulants ?

d) A la maison : lorsque l'école y trouve un temps dédié... ou non

Certains élèves expriment la frustration, voire le stress de ne pas réussir à comprendre, ni à finir le travail donné à l'école. Quelques-uns tentent alors de le rattraper à la maison, pour la plupart à l'aide des parents et des grands frères et sœurs, pour quelques élèves grâce à une tierce personne embauchée pour cela. Un élève (CM2) souligne à ce propos : « *Parce qu'y en a qui font, c'est-à-dire que pour les riches, y en a qui font, comment dirai-je, qui paient spécialement quelqu'un pour qu'il vienne les aider à la maison, et du coup ils ont plus de temps pour apprendre, et ils sont tous seuls, ils travaillent à leur rythme beaucoup, comme, mais dans les classes aussi, mais t'as souvent des gens qui vont plus vite que d'autres, même si le maître fait tout pour qu'ils avancent à la même vitesse, mais là tu es tout seul, donc y a que toi pour s'occuper entièrement de toi, et tu peux apprendre beaucoup de choses, en fin ça avance plus vite, et, voilà !* »

Comme l'exprime très bien cet élève, tous ne semblent pas 'égaux' par rapport au temps qu'ils peuvent ou doivent consacrer aux apprentissages. Comment les divers besoins en temps pourraient-ils être mieux pris en compte au sein de la classe, afin de contrer ce sentiment d'inégalité et cette frustration de manquer de temps constamment pour pouvoir réussir ?

Par ailleurs, à plusieurs reprises dans les entretiens des équipes de direction et d'enseignants est évoquée l'idée que dans certaines familles, pour des raisons diverses, peu ou pas de temps est consacré à la scolarité. Une directrice explique : « *Je pense qu'il n'y a pas de suivi à la maison, le matériel, c'est ni fait ni à faire [...] le soir les cartables doivent être posés quelque part et être repris le lendemain. [...] Ils mettent plus de temps à devenir élève. Après il ne faut pas les lâcher, il faut accepter leur progrès mais à leur rythme.* » Une AESH fait part de son opinion : « *Bah avec les enfants avec qui je travaille, y a l'absence de devoir, pas de devoir à la maison. Pourtant je leur dis bien... ils prennent pas ça au sérieux. Ils ont perdu le sens, la valeur de l'école.* »

Pour ces élèves, il serait plus compliqué d'intégrer les attentes scolaires dans leur vie hors-école, ce qui pourrait freiner leurs apprentissages et faciliter des décrochages. Que pourrait-on faire pour que le temps de l'école puisse être davantage considéré par les familles comme une partie intégrante de la vie des enfants ?

e) Entre l'école et la maison : décalage de temporalités

Dans les entretiens des équipes scolaires, certaines personnes expriment leur impression que les rythmes du temps scolaire s'avèrent être en décalage par rapport aux temporalités dans lesquelles vivent les enfants et leur famille à la maison. Ainsi est soulevée à plusieurs reprises la question du coucher et du lever des enfants afin qu'ils disposent des heures de sommeil considérées comme nécessaires pour arriver à l'heure, se concentrer, suivre le rythme et participer aux activités. Une ATSEM raconte : « *Il y a des enfants, ils dorment sur les tables, des bébés, y a des enfants qui mangent pas tout le long du repas, ils dorment. On a beau les réveiller... mais ils dorment... Ah oui, les enfants, peut-être les parents les laissent libres à eux-mêmes, ils dorment quand ils ont envie de dormir... Or c'est des bébés, c'est important le sommeil d'un bébé.* »

Certains racontent que la prise de rendez-vous, que ce soit avec la directrice, les enseignants au sein de l'école ou avec les services sociaux ou médicaux à l'extérieur, s'avère compliquée, car les parents ne sont pas disponibles ou peinent à prévoir sur du plus long terme. Un CPE explique : « *Parce que les deux premières années, on arrive en France, on a tellement, tellement de choses..., on est loin de tenir des rendez-vous à certaines heures, c'est pas la priorité.* » Un gestionnaire souligne également le décalage entre le temps des demandes scolaires et le temps des priorités familiales, prises par des urgences économiques et sociales : « *Peut-être que la majorité des parents sont au chômage etc., que le principal souci c'est quand même d'apporter déjà le quotidien, hein, on ne pense pas à ce qu'on va faire dans un mois, il faut que ça soit au jour le jour etc.* »

Comment prendre en compte les divergences des temporalités vécues par les élèves/enfants afin qu'elles ne constituent pas un frein à leur scolarité et pèsent sur leur estime de soi ?

f) Projection dans le temps

La capacité de se projeter dans le temps semble fondamentale lorsqu'on aborde les questions d'orientation et d'ambition, autant du côté de l'école, que des élèves et des parents.

Pour certains élèves interviewés, le chemin est perçu comme tout tracé, avec peu d'ouvertures et de bifurcations possibles. Un élève de CM2, plutôt en réussite scolaire, partage sa vision d'avenir : « *Déjà je vais au collège P. J'ai choisi allemand. Je pense que ça prend plus d'investissement mais le proviseur a dit que j'étais prêt donc je pense que j'ai fait un bon choix. [...] en privé [...] pour ceux qui ont de l'argent, en fin pas ceux qui ont l'argent mais comment dire, qui veulent vraiment investir dans les...euh, dans à ce que leurs fils réussissent bien l'école, et voilà !* »

Dans d'autres cas, cette projection reste plus ou moins floue pour les élèves, ce flou pouvant être ressenti comme une liberté riche en alternatives, mais aussi comme une incertitude angoissante, surtout lorsque l'élève vit le présent comme une suite d'échecs, de frustrations, d'incompréhensions.

Comment permettre aux élèves de développer une vision de leur scolarité à long terme, avec des perspectives attirantes, pour qu'ils puissent se situer dans une dynamique d'apprentissages et d'acquis atteints et à atteindre ?

Conclusion

Il y a le temps à la maison, spécifique à chaque foyer et à chaque culture. Et il y a le temps de l'école, avec ses règles et ses rythmes collectifs qui peinent parfois à prendre en compte la diversité des rythmes individuels.

Comment alors appréhender les éventuels retards, absences, décalages des élèves ? Comment réagir lorsqu'une activité ou un élève prend plus de temps, ou moins de temps, que prévu ? Comment prendre en compte les besoins divers des élèves en temps d'apprentissage, individuel ou collectif ? Et comment répondre aux décalages entre les temporalités de l'école et des familles afin d'amortir les contradictions et d'envisager des passerelles valorisant les apprentissages à l'école comme à la maison.

2- Ambitions et exigences

Pourquoi ce thème ?

« *Les élèves issus de la grande pauvreté n'ont souvent pas accès à la culture dite scolaire, celle qui est attendue à l'école [...] Ensuite, les enseignants ont sans doute tendance à être moins ambitieux pour ces élèves.* » Ce texte, écrit par un des enseignants interrogés, souligne l'intérêt de cette question : le niveau d'exigence est-il le même pour tous les élèves, ou bien « baisse-t-on parfois les bras » ?

a) Des observations des militants : des occasions ratées

Notre analyse se fonde d'abord sur des observations réalisées par les militants. Au cours des observations de classes, les militants ont relevé des situations où les enseignants manquent d'exigence de travail chez certains élèves. Tout d'abord, ils ont remarqué des phases de substitution où l'enseignant fait le travail à la place d'un élève qui, à un moment donné, n'arrive pas à faire le travail demandé.

« *Elle lui a écrit son nom et elle a fait le reste du travail à sa place* ».

Les militants ont aussi dénoncé ce qu'ils ont appelé l'absence de « titillement » de certains enfants. L'enseignant ne pousse pas l'enfant pour essayer d'obtenir plus de lui. Il passe tout de suite aux autres élèves avec lesquels il espère obtenir la réponse escomptée.

« *La maitresse intervient et quand elle revient vers la classe elle pose la question à un autre gamin. Naomi n'a pas répondu, et je me suis dit c'est dommage parce que précisément, il fallait la titiller, je pense qu'elle en avait besoin et elle a passé son tour* ».

Pour eux, il s'agissait là d'occasions ratées. Des occasions où l'enseignant aurait pu montrer à l'élève qu'il avait des exigences envers lui, et que ces exigences voulaient dire qu'il était ambitieux pour lui.

b) D'autres occasions...

Les observations de classes nous ont permis de relever d'autres situations qui pouvaient apparaître comme des occasions manquées d'engager les élèves dans un travail, de leur montrer que les enseignants les soutenaient dans un effort d'apprentissage : par exemple, lorsqu'un élève présente son travail terminé « *j'ai fini maitresse* », l'enseignante ne le vérifie pas mais lui dit : « *très bien, [maintenant] tu t'occupes* ». Ou bien, un élève de 6^{ème} a achevé son travail et se lance dans une série d'exercices sur les poids, qui sont proposés dans différentes unités : hg, cg, mg etc. Lorsqu'il demande à l'enseignant de lui rappeler ce que veut dire « hg », celui-ci lui répond : « *Prends quelque chose de plus simple ! c'est pour te détendre !* ».

Certes, renvoyer à des tâches qui ne sont pas des enjeux d'apprentissage peut avoir du sens localement. Mais ces détournements sont interrogants. Lorsque ceux-ci sont presque la règle « *ne sont sollicités que les élèves qui lèvent la main* » (un enseignant), ils deviennent autant d'occasions de se soustraire aux activités, de rester « invisibles » ou rester inactifs : « *[nous observons] beaucoup d'enfants qui ne prennent pas d'initiative et attendent l'enseignante. Par exemple S. qui a mis de la colle tout autour de sa carte comme demandé, attend sans rien faire pendant environ trois minutes (et le temps que la colle sèche). Quand je l'ai sollicitée pour lui demander ce qu'elle faisait elle a dit « j'attends la maitresse* ».

Il nous semble que dans ces situations les exigences des enseignants étaient minorées ou restreintes.

c) Quand ne pas travailler peut être une sanction

Le cas particulier qu'évoque l'élève de GS ci-dessous renforce l'idée que « ne pas travailler » peut être envisagé comme une sanction.

L'élève : *ça c'était dur pour moi.*

TH : *d'accord ! Qu'est-ce qui est difficile pour toi, c'est de coller...*

L'élève : *j'arrivais pas à faire*

TH : *c'est un truc que tu n'arrivais pas à faire*

L'élève : *oui et j'ai fait n'importe quoi. Elle m'a ramené avec la maitresse de petite section*

[...] TH : *et elle t'a ramené avec la maitresse de la petite section, et tu as fait quoi quand tu es parti chez la maitresse de la petite section ?*

L'élève : *j'ai réfléchi*

Th : j'ai réfléchi... Et tu as travaillé là-bas quand tu es parti en petite section ?

L'élève : non

TH : tu n'as rien fait ? Tu étais avec les enfants de la petite section ?

L'élève : oui

d) Et si les élèves sont en inclusion ?

Ce que nous venons de décrire concerne des élèves « ordinaires », c'est-à-dire des élèves qui sont dans la classe dans laquelle ils sont inscrits. Ils ne sont pas des élèves « inclus ».

Or, lorsque nous avons posé la question de la gestion des élèves « inclus » aux enseignants, leurs réponses sont nettes. Pour une grande majorité d'enseignants, les exigences envers ces élèves particuliers ne peuvent être les mêmes, les tâches (exercices, devoirs), les encouragements etc. également.

Tableau des réponses (début mars 2020)

Quelles différences faire ou quelles différences faites-vous ?	NR ¹²	Non	Oui	Total
(Envers les élèves inclus dans votre classe)				
Dans les tâches (exercices par exemple) données en cours ?	4%	18%	78%	100%
Dans les devoirs donnés à faire à la maison ?	6%	21%	73%	100%
Dans les évaluations ?	5%	18%	77%	100%
Dans les annotations ?	24%	21%	55%	100%
Dans les interrogations orales ?	22%	21%	57%	100%
Dans les reformulations et explications ?	5%	7%	88%	100%
Dans ses encouragements ?	12%	33%	55%	100%
Dans ses félicitations ?	12%	37%	51%	100%
Dans ses réprimandes ?	20%	57%	23%	100%
Dans ses punitions ?	16%	50%	34%	100%
Dans les motivations données aux élèves ?	10%	39%	51%	100%
Dans ses exigences ?	4%	38%	59%	100%
Dans ses relations aux parents	16%	59%	26%	100%
Dans sa pédagogie	12%	32%	56%	100%
Dans la disposition de la classe ?	16%	51%	33%	100%
Dans les activités proposées ?	11%	40%	49%	100%
Dans les demandes aux élèves d'apports, de ressources ?	13%	40%	46%	100%
Dans les documents travaillés ?	13%	34%	52%	100%

Ces chiffres montrent les différences de traitements que les enseignants interrogés envisagent lorsqu'ils accueillent des élèves d'autres parcours dans leurs classes. Ils montrent aussi des divergences dans ces choix (sur lesquelles nous travaillons encore). Les exigences, le travail donné et par-delà les ambitions scolaires, sont donc estimées différemment.

Pour conclure, il semble qu'il y ait une baisse des exigences qui soit conscientisée par une majorité des enseignants pour des élèves en inclusion du fait de leurs capacités estimées. Or les élèves en inclusion sont en quelque sorte des élèves qui ont un statut d'extérieurs. Dans ce cas, dans les premiers exemples, les différences d'exigences envers les élèves pourraient être envisagés comme une exclusion interne. De plus les différences entre élèves posent la question des objectifs que se fixent les enseignants : le font-ils pour chaque élève ou pour une classe entière ? Nous avons pu observer des classes où les objectifs étaient identiques, mais différés dans le temps. Les exigences étaient aussi élevées pour chacun, dans une temporalité spécifique.

¹² Non Réponse.

3- Rapport à la diversité dans les établissements scolaires

Mots clés : groupe ; clarté ; discipline ; didactique ; modes d'actions ; relation aux élèves ; posture ; climat ; inclusion ; différences

L'objet de ce texte est de présenter quelques éléments observés en classe ou rapportés par les acteurs des établissements visités à propos des manières dont ces acteurs vivent, investissent, gèrent, travaillent et conçoivent la diversité dans et hors l'école. Nous avons voulu mettre en avant la façon dont les équipes des établissements scolaires prenaient en considération et accueillaient la diversité des publics venant à l'école : les parents et les enfants. Ainsi nous présentons dans cette contribution à la fois des leviers et des ressources des équipes tels qu'ils ont été évoqués et observés, mais aussi des points de vigilance susceptibles de favoriser la prise en compte de la diversité.

a) Une diversité à différentes dimensions que rien ne rattache, le plus souvent, à la grande pauvreté

La diversité telle que les comptes rendus la donnent à voir concerne des enfants allophones arrivés plus ou moins récemment, des enfants en situation de handicap reconnu par la MDPH¹³, des enfants au comportement perturbé et souvent vécu comme perturbateur (cas d'enfants pris en charge par l'aide sociale à l'enfance en établissement ou famille d'accueil, mais pas exclusivement), des enfants dont l'acceptation par les autres pose problème (enfants évités pour raisons d'hygiène et odeur par exemple), des enfants ayant été peu voire pas scolarisés antérieurement (enfants de la communauté rom dans plusieurs écoles), des enfants dont les familles ont connu une histoire migratoire qui selon des enseignants est un indicateur de possibles difficultés scolaires (parole d'enseignant(e) : « *environnement social qu'ils ont chez eux* »).

Dans un territoire (REP+) où les questions de grande pauvreté sont plus saillantes que partout ailleurs, une évidence s'impose : « *ils sont tous pauvres ou quasiment* ». Mais souvent rien n'est précisé sur l'appartenance d'un enfant en particulier à une famille en situation de grande pauvreté (sauf pour des familles en logement social d'urgence). Beaucoup de directeurs évoquent le fait que « *cela ne se voit pas* » et que leur attention porte plutôt sur les élèves qui sortent du lot : difficultés de comportement, difficultés d'apprentissage en lien avec la langue parlée. Il y a peu d'évocation des conditions de vie mais on a entendu parler uniquement du trop d'écrans, du manque de sommeil, de l'absentéisme, du laxisme, de l'absence de contrôle ou de suivi des enfants, de la démission des parents.

Avant d'aborder le traitement de la diversité des élèves sous les aspects comportementaux et cognitifs, il semble utile de valoriser des observations qui s'attachent à une approche que l'on peut qualifier de « préventive ».

b) Organiser des conditions de mieux être à l'école et dans la classe

La place de l'élève dans l'espace scolaire

Nous avons vu l'importance des émotions, du rapport au corps..., or dans les observations des différents établissements, nous avons observé des dispositifs spécifiques à chaque établissement qui pouvaient aider certains élèves, qui apportaient des solutions à ces questions...

- Des espaces-temps de transition et d'apaisement

Des espaces de transition entre dedans/dehors ou entre différentes activités

La rentrée dans les classes directement, sans moment dans la cour de récréation (maternelle et élémentaire), supprime les problèmes de mise en rang et d'évolution de groupes dans les couloirs et escaliers, permet la mise au travail sans retard puisque chacun a pu s'installer dans la sérénité. Cela relève d'une organisation réglée, dans laquelle chacun sait où se placer sans que l'enseignant intervienne, et manifeste une souplesse du cadre. Par exemple, voici des extraits d'observations :

- L'arrivée échelonnée des élèves en classe, loin des critères de mise en rang et de la discipline d'antan. D'emblée, les enfants sont accueillis individuellement. Tout le monde rentre en classe pour un temps de lecture plaisir : les enfants s'installent où ils veulent. Ils ont un plaid pour s'allonger sous leur table ou s'asseoir avec le livre de leur choix.

¹³ Maison Départementale des Personnes Handicapées.

- Un temps pris pour se saluer tranquillement en arrivant et partant de l'école, un rituel de salutation, se dire bonjour. Ce sont des moments de politesse mais aussi des moments d'attention aux autres et une forme de relationnel apaisé.
- Des rituels indiquent les changements d'activité ou permettent de reconcentrer l'attention des élèves « *Les mains sur la table, les yeux au tableau* » ; « *bras croisés, position d'élèves* ».

Des moments de retour sur soi, des gestes d'attention

Des temps de relaxation, de « brain gym » peuvent ponctuer le fil de la journée « *14h. Une musique douce ; les enfants sont penchés sur leurs tables, aucun bruit. La maîtresse range quelques chaises, des papiers. Puis, toujours sans un mot, sur un signe de la maîtresse, K vient devant les autres et fait quelques gestes de décontraction (pivotte la tête, remue les doigts) [...]. La maîtresse parle tout tout bas.* »

Des « soupapes »

La possibilité de sortir de la classe pour aller faire un tour dans la cour de récréation visible de la classe quand la tension devient très forte évite d'avoir à exclure pour cause de débordement, de même que se rendre dans un lieu d'apaisement. *Celui-ci est peu attractif pour l'élève afin qu'il garde son objectif assigné.*

- Des espaces d'autonomie

Dans des classes « Freinet », nous avons pu observer que « *Les élèves n'ont pas de place attribuée, chacun se déplace à son gré dans la classe et d'une place à l'autre, voire même vont dans la classe d'à côté pour aller emprunter/rendre un livre ou du matériel. Les élèves travaillent le plus souvent individuellement, ils échangent entre eux, se montrent ce qu'ils font, en discutent, demandent de l'aide à un autre élève soit de manière spontanée, soit sur le conseil de la maîtresse, ou bien encore la maîtresse sollicite un élève en particulier pour expliquer à un autre.* »

Certes, la « souplesse du cadre » peut être intéressante pour l'apaisement des tensions mais il faut qu'elle soit comprise par l'enfant pour qu'elle ne soit pas ressentie comme une absence de cadre, source d'insécurité. Est-ce que ces dispositifs sont isolés ou bien sont-ils pensés en cohérence avec et pour le travail dans la classe ? Sont-ils des rituels ou routines ? Les rituels gardent leur intérêt s'il n'y a pas de routinisation mécanique (quand on fait les choses sans leur accorder de sens ou d'importance) qui annule les effets bénéfiques d'une ritualisation maîtrisée.

La classe, les locaux

L'aménagement de la classe et des « postes de travail » des élèves peut améliorer ou empêcher la disponibilité des élèves au travail.

Certaines adaptations permettent aux élèves d'être dans un plus grand confort physique en classe : *des ballons à la place des chaises, des coussins. Des bandes de plastique élastique entre les pieds des tables pour que les enfants puissent reposer leurs pieds sans faire de bruit comme s'ils les posaient sur le sol. Des plaids pour s'envelopper dans des moments privilégiés de lecture-plaisir. De la pâte à modeler à manipuler pour éviter de triturer les objets de la trousse qui font du bruit, et pour se détendre quand la pression monte.*

D'autres constituent un espace « empêchant » : *Un espace non pensé où les élèves et l'enseignant ne peuvent pas circuler aisément ; élèves qui tournent le dos au tableau où l'enseignant montre ce qu'il faut faire.*

Les aménagements doivent être pensés pour que chaque élève puisse en bénéficier sans engendrer de gêne pour les autres : (par exemple « *Un des grands de la classe n'arrête pas de sauter sur le ballon qui lui sert de chaise.* ». « *Ce que je comprends pas les ballons là (de gros ballons installés qui servent de chaises), parce que du coup les enfants, lui il se met à sauter, lui il saute aussi, l'autre par exemple ne saute pas beaucoup, mais je me dis que peut-être c'est perturbant pour les autres. Quand ton petit camarade il est à côté ou l'autre qui saute, voilà. Et après je me dis, que c'est un petit garçon qui est quand même attentif, même s'il saute, je me suis aperçue c'est quelqu'un qui écoute quand même, qui lève souvent le doigt. Ça me surprend quand même.* »

Postures des enseignant(e)s, des directeurs.trices

Mise en voix et en espace ; proximité et distanciation

Les parents observateurs ont été très sensibles aux enseignants qui ignorent l'enfant qui demande de l'aide ou « oublie » un élève ; des enseignants qui restent le plus souvent à distance, « au tableau ».

En revanche, on a pu observer des enseignants qui répondent volontiers aux questions des élèves, qui les écoutent de façon active et les sollicitent ; des enseignants qui se déplacent et vont voir les élèves pendant qu'ils travaillent de façon individuelle ou en groupe, qui d'un geste (mains sur les épaules par exemple) obtiennent un apaisement ou un retour d'attention. De manière générale, le volume de voix de l'enseignant est mesuré, modulé, plutôt que les cris. *« La maîtresse en se taisant obtient un silence parfait, qui peut durer longtemps ».*

Poids des représentations liées à la catégorie sociale

Un avenir qui sera obligatoirement difficile : des enseignants projettent des élèves sur les difficultés qu'ils rencontreront nécessairement dans la classe suivante, d'autres présentent l'avenir scolaire de l'élève sous l'angle de l'échec annoncé ou présenté en creux car il n'est décrit qu'en termes d'une succession de manques. « *Ces enfants seront l'année prochaine pour certains au CP, et là, ils devront se débrouiller tout seul* » ; « *l'année prochaine ce sera difficile, il faudra bien écrire* » ; « *je suis désarmé devant autant d'inculture* ».

Au contraire, on observe une diversité qui n'est pas un problème, avec une gestion anticipée des difficultés que pourraient rencontrer certains élèves : « *l'enseignante a des yeux partout elle voit les choses* ».

c) Organiser les conditions de l'apprentissage : tenir compte de différences

Culture des équipes des établissements

Pratiques de différenciation pédagogique ancrées dans l'organisation

Une culture d'équipe multi-catégorielle entraîne une motivation à différencier : équipe engagée ; impliquée, volontaire ; toujours partante ; motivée ; plaisir de faire ensemble, solidaire, entraide ; (...). « *ça fait déjà des années que les collègues différencient en fonction des possibilités des enfants ; Alors oui [...], c'est porté collectivement !* »

Elle permet aussi des **projets culturels fédérateurs** qui sont autant de « plus » offerts aux élèves : offrir un égal accès de tous les élèves à la culture (sorties, activités culturelles ou sportives, ...) : élaborer des projets ouverts sur le quartier pour enrichir l'ordinaire, ouvrir sur de l'inaccessible hors l'école : « *je trouve très bien toutes ces activités, ce n'était pas comme cela quand j'étais à l'école...* » ; « *nous, dans le projet d'école, c'est le vivre ensemble, donc on fait plein de choses où on mélange les classes. [...] enfin, on prend tout le personnel possible pour faire un atelier. Donc les AVS font un atelier, donc ça fait deux personnes, les sept collègues, ça fait neuf, la maîtresse de RASED¹⁴ ça fait dix et si B. du périsco veut le faire* ».

L'**accompagnement à la scolarité** peut prendre la forme de collaboration avec des dispositifs pour l'école hors l'école tels que : « coup de pouce » ou la collaboration avec le périscolaire.

L'**accompagnement des transitions** peut se faire au travers des liaisons entre maternelle /élémentaire, ou école/collège. Il est parfois difficile ou impensé avec pas ou peu de relation ou de projets menés en commun. Un directeur : « *alors on n'est pas en conflit, on est en décalage* ».

Mais, tout cela demande du temps et d'en faire des priorités. Un enseignant : « *moi je peux pas, parce que je suis bien pris* ». Par ailleurs, une abondance de projets « culturels » collectifs comme échappatoire (le « supplément d'âme ») entraîne des risques dans la dispersion et la non-réponse aux besoins essentiels sans gains substantiels que ce soit en motivation pour l'école, ou en acquis culturels. Ensuite, ces projets sont des références à une culture « dominante » et peuvent empêcher toute prise en compte de la culture des familles.

Gestion au quotidien par l'enseignant de la diversité des besoins des élèves

Hétérogénéité/homogénéité

- L'indifférence aux différences

Sur le plan des apprentissages, le choix majoritaire du collectif et de l'identique peut amener à des risques si on ne fait que cela : niveaux d'attente « moyennés », temps d'attente pour beaucoup d'élèves dont l'attention décroche, pas de contrôle sur ce que chacun retire des longs temps d'oral collectif. *Tâches proposées poursuivant des objectifs identiques et homogènes pour tous (réciter à l'identique une histoire lue par l'enseignante, recopier à l'identique les lettres tracées par l'enseignante au tableau, etc.) ; les activités sont en majorité collectives ; des classes à plusieurs niveaux traitées comme si un c'était un seul cours.*

- Faire devant et non faire avec

Certains enseignants montrent à des élèves qui exécutent. Des élèves qui réussissent montrent à leur camarade, mais sans explication du « comment ils ont fait pour réussir » : pour les élèves ce sont des indices, mais qui sont très labiles, très ponctuels et à prendre comme tels.

- Les différences non anticipées

Il est presque impossible pour un enseignant de s'occuper de tous les élèves qui auraient besoin d'une aide adaptée. Nous avons pu observer, dans certaines classes, des stratégies de différenciation peu anticipées et apportées « au fil de l'eau ».

¹⁴ Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté.

L'erreur n'est pas toujours présentée comme un passage obligé de l'apprentissage. Parfois même on ne la relève pas « **tant pis, ce n'est pas grave** ». Lorsque la trace laissée par l'élève doit être tout de suite belle et parfaite, cela ne laisse pas de temps pour s'essayer ou s'exercer. Alors apprendre ce n'est plus tâtonner, essayer, expérimenter la pertinence ou non d'une façon de faire : *Une grande partie des élèves n'a plus d'activité réelle au bout de quelques minutes dans les groupes en autonomie.*

- Celui qui ne sait pas ou ne peut pas est le moins sollicité

Le dialogue ne s'établit pas toujours efficacement avec chaque élève. Les interrogations à la cantonade suscitent la participation de quelques-uns seulement. Les interrogations ciblées sur les élèves en difficulté les mettent mal à l'aise voire en souffrance. Certains souffrent d'une forme de « discrimination passive ». *Dans les moments de regroupement, l'enseignante interroge souvent en premier ceux qui sont les plus en difficulté ; mais s'ils ne donnent pas la réponse exacte, diffèrent leur réponse car ils cherchent ou ne répondent pas, elle se détourne immédiatement d'eux et va solliciter un élève qui sait répondre, sans revenir vers eux ensuite.*

- L'exclusion de l'intérieur

Nous avons observé des élèves en situation de handicap exclus des activités proposés aux autres élèves, des élèves exclus de la classe ou qui font tout pour. *Élève livré à lui-même qui s'occupe seul, rappel à l'ordre de l'enseignant s'il dérange en faisant du bruit ; c'est l'élève qui est à l'origine des interrelations avec l'enseignant. L'enseignant est peu force de propositions pédagogiques adaptées aux besoins de l'élève.*

D'autres gestions de l'hétérogénéité/homogénéité ont été observées.

- Organisations différentes et alternées

Des ateliers et des « plans de travail » individuels alternent avec les moments de travail frontal et collectif. La classe est organisée en petits groupes en majorité construits sur le mode des ateliers tournants : c'est une manière de ne pas discriminer, de faire profiter les moins avancés de ce que peuvent apporter les plus avancés. Une enseignante de CP : « *alors en fait, je fais des centres, ce qui me permet de prendre toujours uniquement 6 élèves et donc de tourner, vous voyez je fais toujours à chaque fois la même chose, et donc pendant ce temps-là ils peuvent faire de l'autonomie.* »

- La prise en compte des réponses, acquis et des besoins des élèves

Des enseignants apportent des réponses spontanées et intuitives aux difficultés rencontrées par les élèves avec une adaptation aux rythmes de chacun, des aides ponctuelles. D'autres enseignants favorisent un climat d'entraide entre élèves. Enfin, certains demandent aux élèves comment ils s'y prennent et expérimentent avec eux la pertinence de leurs stratégies. Un élève : « *Et si un copain n'arrive pas à faire quelque chose est-ce que tu vas l'aider ?* Élève : *Oui alors !!! (grand sourire et tape des mains) [...] Je lui fais des mots... (fait semblant d'écrire), c'est quoi là ? c'est le « A » c'est le « Y », ça va aider ... Je dis c'est quoi là ? c'est le « S » le « M » ... je regarde mon copain, il m'aide... j'ai appris comment tracer la lettre « A », voilà comment je dois la tracer pour la relire.* »

- Le tissage, le lien, la progression

Ces tissages, ces liens, sont explicites lors des lancements d'une activité grâce à des liens qui sont faits avec ce qui précède : *le rappel de la séance précédente, de « où on en était » ; une synthèse de ce qu'on appris et expérimenté avec/par les élèves et la projection sur les prochaines séances.*

Mais pour qu'ils soient efficaces, il est nécessaire dans le travail donné aux élèves, de distinguer des aspects matériels (présentation, découpage, coloriage, etc.) et des aspects cognitifs (contenus, enjeux de savoir et/ou de savoir-faire) ; de rappeler les critères de réalisation et de réussite, de précautions, de difficultés rencontrées et de manière de les aborder ; de faire des retours sur des traces possibles (affiches ; cahiers individuels...) ; en début d'activité, de prendre un peu de temps pour se remémorer (réassurer en donnant des appuis).

- Le dialogue, les échanges, la discussion, les sollicitations

Nous avons pu observer des moments d'interactions plus personnalisés au cours desquels l'enseignant s'empare d'occasions dont peuvent bénéficier les élèves les plus en difficulté pour apprendre à construire un raisonnement en mettant en relation des informations apportées par l'enseignant, le support, ou les autres élèves. Les encouragements, la mise en sécurité, permettent un renforcement positif. « *Beaucoup d'échanges sur un ton affectueux, « ma minette », beaucoup de plaisanteries, d'humour, d'encouragements, de bravos !* ».

- Des aides humaines et matérielles favorisent la prise en compte des différences

Des médiations techniques et matérielles : *ordinateurs pour une dictée et pour contourner des problèmes de maîtrise graphique ou même une dyspraxie ; allègements possibles dans la tâche (dictées à trous pour certains, par exemple, au lieu de dictées entières).*

Des aides humaines : *Accompagnants des élèves en situation de handicap qui modulent le rythme d'apprentissage d'un élève ; d'autres enfants sont associés à l'élève qui bénéficie d'un accompagnement. Présence d'une ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles), qui assiste l'enseignant dans les ateliers (aide à découper, à coller, ...).*

Cependant la médiation purement instrumentale sans vraiment de soutiens cognitifs est non productive.

4 - Modalités de travail : obstacles ou leviers pour les apprentissages

Qu'est-ce qui, dans les situations de classe, met possiblement des élèves en difficulté, ou les empêcherait d'apprendre ? Et à l'inverse, qu'est-ce qui faciliterait les apprentissages ?

Nous nous basons sur des observations de classes, des paroles d'élèves et de militants.

Pourquoi cette thématique ?

Nous avons observé des façons de faire différentes dans l'organisation du travail, les consignes, les attendus, avec des variations :

- Dans les modes d'adresse et d'attention accordées aux élèves ? Une militante : « J'ai vu que la prof elle tournait bien de table en table » ; « Philippe, Elise, ils se sont occupés, calmes, à aucun moment on n'est venu les voir. »
- Dans les effets produits tels que l'errance, le papillonnement ou au contraire l'implication et l'enrôlement des élèves ; une militante : « *Les enfants ils s'aident entre eux parce que quand ils savent pas ils demandent à l'autre, l'autre il l'aide ou bien des fois ça se fait un peu instinctivement (...)* » ; « *Il a un peu abandonné son idée parce que la maitresse elle est pas restée auprès de lui et [n'a pas] continué à savoir ce qu'il voulait vraiment (...) il a abandonné parce qu'il s'est dit ben c'est tout (...) c'est dommage.* »
- Dans les traitements des erreurs et les désignations des réussites.

a) Des modalités/dimensions questionnées : la parole donnée à l'élève, l'aide, l'évaluation

La parole donnée à l'élève

Les enseignants usent de différentes modalités pour donner la parole aux élèves : les solliciter ou non, accorder ou non la possibilité de prendre la parole, de poser des questions. Laisser la parole aux élèves interroge la prise en compte ou non de cette parole, y compris par rapport à des demandes (parfois successives) d'un élève et la manière d'y répondre (ou non). Des élèves semblent entendus, considérés, alors que d'autres semblent mis de côté, oubliés, transparents, y compris dans des classes à petits effectifs (par exemple des CP à 12 élèves). Nous voyons des élèves renoncer à solliciter l'enseignant (ils lèvent le doigt, attendent en vain, et abandonnent, certains s'agitent conduisant à une « disciplinarisation » des corps). Un militant : « *On fait attention à ceux qui ont participé mais on faisait pas attention à ceux qui participaient pas, il faisait carrément autre chose avec son voisin en fait* ».

L'aide apportée aux élèves

L'aide apportée aux élèves dans les différentes situations est d'ordre multiple : celle qui vient de l'enseignant, celle qui vient des pairs, celle que l'élève peut trouver seul ou bien encore celle qui lui est suggérée, conseillée par l'enseignant. Des élèves ne semblent pas comprendre l'aide qui leur est accordée, « *quand elle me dit ça mais que je comprends pas et bah elle me réexplique et si je ne comprends pas, elle va commencer à crier ! [et pourquoi tu ne comprends pas ?] bah je ne sais pas* » (élève CP, entretien). Des élèves ne parviennent pas à mobiliser l'aide apportée ou conseillée (par exemple faire usage d'un document référent). « *En fait elle dit, le truc qu'on doit chercher, et pour moi c'est difficile* » (élève CP, en entretien). L'aide qui consiste à donner la réponse à l'élève semble surtout servir à faire avancer le travail de la classe.

Nous relevons l'aide par les pairs, plus ou moins possible ou instaurée dans les classes. Elle est parfois suggérée par l'enseignant qui précise les modalités, ou qui régule cette aide. En son absence, des élèves donnent une indication : « *ils ont dit écris* » dira un élève au camarade qui ne sait pas ce qu'il doit faire, ou donnent la réponse « *tu dois dessiner cinq sapins* » (alors qu'il s'agissait de lire « cinq sapins » et de « l'illustrer »), d'autres font à la place. L'enseignant ne voit souvent que le résultat (cela interroge aussi l'aide aux devoirs).

L'aide, qui peut être un levier pour apprendre, peut aussi être un obstacle aux apprentissages, elle permet d'avancer dans le faire, pas forcément dans l'apprendre.

L'évaluation : la validation, l'invalidation de ce que fait l'élève

Nous nous limitons ici à relever des modalités de validations ou invalidations orales de ce que fait ou a fait l'élève. Des élèves sont mis en valeur par une évaluation orale de façon bienveillante et encourageante, « *C'est super ça !* », « *Regardez ce que Zoé a réussi à faire !* ». Des élèves sont parfois félicités pour des résultats qui ne sont pas vraiment des réussites. Des propositions d'élèves sont rejetées sans explication « *tu réfléchis et tu nous dis après, ça ne fait pas une phrase* ». L'invalidation de l'enseignante est parfois renforcée par celle d'autres élèves. Des observateurs

regrettent le peu d'échanges entre élèves : « *il y a peu de développement du conflit socio-cognitif¹⁵ alors que tout est mis en place pour cela. De même, les réponses sont validées ou non sans qu'une justification ou une argumentation soit demandée ou débattue* ».

Nous relevons aussi le droit à l'erreur : certaines modalités permettent aux élèves d'oser, de réfléchir, par l'usage de l'ardoise, de la gomme, le droit d'avoir une nouvelle feuille. A l'inverse, ce droit peut être inexistant et même de manière explicite : « *Va regarder (...), tu n'as pas le droit de te tromper parce que tu n'as pas sorti ton porte-vue* ».

Les modalités orales de validation peuvent mettre l'élève en confiance, l'encourager et être des leviers pour l'apprentissage. Des invalidations peu ou pas expliquées sont susceptibles de faire obstacle à l'apprentissage et peuvent générer une forme de renoncement de l'élève. (Cela renvoie aussi aux émotions).

d) Des formes de travail et des effets

Nous interrogeons la part des formes de travail, en particulier les modalités de présence de l'enseignant auprès des élèves, et leurs effets possibles. Certains élèves ne semblent travailler qu'avec l'enseignant à leur côté ou lorsqu'ils sont fortement sollicités ou stimulés. Sinon, ils bougent, bavardent ou ne font rien. D'autres papillonnent, s'occupent sans perturber, en laissant une impression de travail alors qu'ils n'entrent pas nécessairement dans les apprentissages. Nous retenons quatre formes de travail, dominantes dans les classes observées, et indiquons pour chacune des formes un effet possible, non pas unique ni systématique, mais celui qui nous apparaît le plus dominant.

- La forme collective (dite « frontale ») : l'enseignant est face à tous les élèves en même temps, il régule des temps pour écouter, expliciter, faire, réfléchir. L'enseignant est présent « avec tous », les échanges sont collectifs. Pourtant des élèves ne participent pas, ne sont pas sollicités, ne suivent pas le rythme, des propositions sont rejetées ou ignorées par l'enseignant. Nous observons des **renoncements d'élèves**.
- La forme individuelle dans le collectif : l'enseignant est présent parmi les élèves qui réalisent tous la même tâche de manière individuelle. Le travail personnel, au rythme de chacun, est régulé par l'enseignant qui peut aussi apporter une aide individuelle et des conseils dans l'immédiat. Il existe toutefois des écarts de traitement : des élèves qui ne sollicitent pas l'enseignant sont parfois oubliés, et d'autres n'obtiennent pas forcément de réponse à leur sollicitation alors que certains élèves qui sur-sollicitent parviennent à accaparer le maître. Certains élèves sont **transparents**.
- L'organisation en groupes constitués induit deux modalités de présence de l'enseignant :
- **La présence quasi-totale de l'enseignant avec un groupe d'élèves** : cela permet sa disponibilité pour expliquer, faire, chercher, aider et réguler l'aide avec/entre les pairs. L'accompagnement est individuel dans une situation d'apprentissage dynamisée. L'**effet semble plutôt positif** pour les élèves du groupe (enrôlement).
- **La distance du maître aux groupes d'élèves dits « en autonomie »** : l'enseignant attend l'exercice d'un vrai travail personnel, pour lequel il peut être fait usage d'un référent et l'aide entre pairs peut être autorisée. Les élèves sont en situation de travail le plus souvent sur fiche, parfois selon un « plan de travail ». Toutefois, ils ne sont pas toujours préparés à cette prise d'autonomie, notamment quand les consignes et modalités de travail ne sont pas reprises collectivement. L'enseignant régule le comportement et la mise au travail, le plus souvent à distance, sans voir ce que les élèves font, ni la manière dont ils le font. L'impréparation à l'autonomie risque d'entraîner l'**errance d'élèves, le papillonnage**.

15 Le conflit socio-cognitif est un concept issu de la psychologie, il désigne un conflit entre différents points de vue socialement situés et sa résolution cognitive. Par exemple, deux élèves engagés dans la résolution d'un problème pourront avoir des points de vue différents, suscités, exprimés dans le cadre de la situation sociale (ici l'école). La résolution de ce conflit exige de chacun d'eux d'intégrer son propre point de vue dans un ensemble cohérent. C'est un concept important, puisque pour certains, il est vu comme seul conflit suscitant de réels progrès cognitifs. Mais l'usage qui en est fait à l'heure actuelle incite à la vigilance : ce n'est pas parce qu'il y a débat qu'il y a conflit socio-cognitif.

Quatre formes de travail, obstacles et leviers

	Tous les élèves en même temps		Groupes constitués	
Forme de travail	Tâche frontale et collective	Tâche individuelle dans le collectif	Des élèves avec l'enseignant	Des élèves dits « en autonomie »
Enseignant	Présent pour tout le monde en même temps	Présence potentielle pour chaque élève	Présent pour quelques-uns	Absence (ou présence à distance pour réguler le comportement et l'effectuation du travail)
Leviers	Interactions permanentes possibles.	Aide individuelle. Conseils dans l'immédiat. Traitement différencié selon les élèves.	Aide régulée au sein du groupe. Accompagnement individuel. Situation d'apprentissage dynamisée.	Entraide et usage de référents possible. Vrai travail personnel.
Obstacles	Des élèves ne suivent pas le rythme. Des élèves non sollicités. Des propositions rejetées sans explications.	Des élèves ne sollicitent pas /ne sont pas sollicités. Des demandes d'élève sans réponse.	La construction du savoir passe principalement par le vecteur enseignant.	Des élèves ne savent pas quoi/comment faire. Des élèves font ce qu'ils pensent/veulent.
EFFETS possibles	Décrochage (renoncement) d'élèves	Transparence de certains élèves	Enrôlement	Errance d'élèves / papillonnage

Remarque : Nous ne voulons pas dire qu'à chaque forme correspond systématiquement un effet ; ce sont des effets possibles, ni uniques ni systématiques, mais plutôt identifiés comme dominants pour cette forme de travail.

Conclusion

Nous ne savons pas si ces variations sont liées à la connaissance implicite que l'enseignant a de l'élève, ou si c'est une forme plus ou moins implicite de différenciation ou bien encore si cela est lié à l'impératif de la gestion du groupe ou de l'avancée du temps.

Néanmoins, les effets sont exacerbés pour les enfants éloignés de la culture scolaire, notamment ceux qui sont en situation de grande pauvreté.

TROISIEME PARTIE : FAMILLES ET ECOLE

Les relations entre l'école et les familles sont au cœur de notre réflexion. Comment sont-elles organisées, pensées, vécues ?

Les observations, les entretiens, les questionnaires nous permettent d'étudier les façons dont l'école - ou plutôt quelques-uns de ses acteurs- prend en compte ces relations.

Mais les remarques des militants, les étonnements qu'ils ont exprimés et partagés... nous disent aussi les rapports et les attentes qu'ont les familles les plus pauvres à cette école.

Enfin, nous ne pouvons oublier le travail en croisements des savoirs¹⁶ qui a amené cette expérimentation. Il est constamment en mémoire.

16 Ce travail a fait l'objet du document *Ateliers grande pauvreté et orientations*, https://www.atd-quartmonde.fr/wp-content/uploads/2018/07/ATD_Quart_Monde_Pauvrete_Orientation.pdf

1-Ecole-Famille : de l'enfant à l'élève ou comment les parents sont présents dans le discours des personnels ?

Nous avons observé à travers les différents documents de la recherche CIPES, notamment la transcription des entretiens, comment étaient traitées les questions inhérentes aux parents dans l'institution scolaire. Cela constitue une photo, un instantané figé à un moment donné.

Que ce soit les directeurs, les enseignants, les CPE, les agents comptables, les agents de service, les ATSEM, les AESH et AVS, les animateurs périscolaires, tous ont répondu à des questions concernant le rapport des parents à l'école, à l'institution scolaire.

a) Accueillir ou comment tisser des liens de confiance

Dans tous les entretiens, accueillir les parents est la première occurrence. De fait, « **Accueillir** » se décline suivant une diversité d'actions qui s'organisent de l'informel au formel : de l'accueil à la grille aux réunions parents profs. « *C'est ce que je dis toujours aux parents. Quand il y a quelque chose qui ne va pas, qui ne vous plaît pas, venez m'en parler, je suis toujours au portail, etc. Je préfère qu'on en discute que quelque chose vous reste sur le cœur. Ou qu'il y ait des malentendus* ».

Les entretiens témoignent de nombreux efforts pour rencontrer le plus de parents. « *elle va prendre des rendez-vous individuels pour et puis si elle les appelle, elle va insister d'ailleurs..* » Les personnels du 1^{er} degré soulignent la régularité nécessaire du lien avec les parents et l'importance de la proximité. « *Mais moi, je trouve, je réponds au téléphone et je vais ouvrir le portail. Et je lui disais que j'estime que les parents quand ils appellent l'école, ils doivent avoir quelqu'un qui répond et quand ils sonnent au portail, ils doivent avoir quelqu'un qui ouvre. Et ça me prend effectivement énormément de temps. (...) Donc nous, c'est vraiment exceptionnel qu'on ait des conflits graves avec les parents.* » Plus les élèves grandissent, plus ces accueils deviennent formels. Les termes accueil et confiance sont souvent associés.

« *...il est important de tisser un lien de confiance très fort avec les familles, et par conséquence avec les élèves* » Effectivement, plus la rencontre est organisée en grands groupes, et sur des thématiques éloignées du parcours scolaire de leur enfant, moins les parents se déplacent. « *...dans ces réunions institutionnelles, ils viennent pas beaucoup. Je pense que les gens préfèrent être en proximité...* ». En revanche, plus la rencontre est duelle, plus les parents sont présents. Plusieurs professionnels parlent de rencontre duelle pour mieux se connaître. Ce type d'entretien est proposé pour tisser des liens avec les parents et anticiper des relations potentiellement conflictuelles. « *Le travail qu'on a mené et qu'on mène depuis des années avec les familles, ça permet d'avoir une école apaisée* ». Un questionnement émerge régulièrement : pour rencontrer les parents, est ce qu'on les convoque ou est ce qu'on les invite ?

Néanmoins, notamment les paroles des directeurs, CPE, enseignants témoignent d'une certaine impuissance. Impuissance à faire venir les parents qu'on souhaiterait voir. Quelques-uns renvoient à l'histoire scolaire des parents, à leur peur de l'école mais aussi à leur peur du regard de l'autre pour expliquer le fait de ne pas ou peu les voir. L'écart entre les normes des familles et les normes de l'école est souvent souligné. Il est question de l'éloignement des familles, de leurs difficultés de langage, de la difficulté à investir l'école quand le quotidien est trop difficile. Penser un accueil adapté à chaque situation familiale semble être une des pistes proposées par la plupart des témoignages.

b) Comment la manière dont sont impliqués les parents par rapport à l'école fait d'eux des acteurs engagés ou non dans la scolarité de leurs enfants.

Nous avons regardé comment les Directeurs d'établissements et autres adultes évoquaient l'implication, la participation des parents et comment elles étaient perçues.

Implications, participations sont déclinées sur deux registres qui s'excluent et s'opposent.

L'implication négative des parents peut prendre les formes suivantes :

- La peur ressentie, par exemple à la suite d'Informations Préoccupantes faites à l'encontre de certaines familles : « *on a peur des représailles quoi* ». Cette peur est une des occurrences les moins citées. Peut-être en raison du travail conjoint entre l'institution et les familles, fait en amont de cette Information Préoccupante ?
- La fuite, « *j'ai eu des parents fuyants oui, des parents notamment quand je parle dernièrement de la grande pauvreté.* » Cette fuite étant principalement mise en lien avec la propre histoire douloureuse de certaines familles, la peur des placements ou autres mesures sociales, l'inquiétude de ne pas être à la hauteur, « *est-ce*

qu'on va constater que je ne sais pas le faire ? ». Pourrait-on réfléchir comme un Directeur le fait, à "dédramatiser" en amont ces moments.

- Ou l'oubli, « *Même des rendez-vous des parents ils me plantaient. Ils oubliaient des rendez-vous.* » Donc le besoin de rappeler, « *ne pas laisser de messages* », mais leur parler directement. Oubli également des diverses signatures, documents administratifs à remplir, à collecter, ainsi que l'exprimera cette Directrice : « *le cahier de liaison qui passe entre la vie de l'école, c'est pas lu, c'est pas suivi, c'est pas signé,* ». Cette idée qui rejoint celle de « *démission parentale* » est questionnée : « *Donc, non, ça n'existe pas des parents qui démissionnent.* »

Ainsi, l'explique un Directeur, « *Parlez aux gens ! Y'a un truc qui vous agace, bah vous parlez !* » ; « *Pourquoi ça se passe comme ça ?* » ; « *Comment vous faites ?* ». Les gens, ils s'expliquent. Et franchement, des gens pas rationnels, y'en a quand même pas beaucoup... »

Les occurrences concernant les implications positives (les plus nombreuses) peuvent se ranger en trois catégories : l'accueil, déjà évoqué, des actions en direction des familles, le plus souvent pour remédier à des carences. Ainsi : « *avec notre référente "devoirs faits", on a fait une action en direction des parents aussi, il a formé les parents de 6e volontaires pour voir comment aider les enfants. Il a fait une formation, une demi-journée pour les parents...il a été content du résultat, de ce qu'il a fait avec les parents présents.* »

Et puis le registre le plus fréquent l'accompagnement : les sorties, kermesses, vente de gâteaux et autres, dont l'argent collecté est utilisé par les établissements pour divers projets. Les parents sont-ils associés aux questions d'utilisations des fonds collectés ou ont-ils seulement à "faire" ce qui est demandé par les enseignants ?

L'implication ou les actions des familles via les instances qui les représentent au sein des établissements, ne sont évoqués qu'à la marge : « *l'association de parents, ce qu'ils peuvent faire... pour l'école, et tout, c'est... ils organisent des mobilisations pour l'école qui sont supers et qui fonctionnent.* »

L'évaluation de l'ensemble de ces implications ne semble pas être mentionnée en d'autres termes que le taux de participation des parents. Pourrait-on réfléchir à un autre mode ?

c) Expliciter, rendre lisible ou comment faciliter la compréhension des enjeux scolaires ?

Expliciter, rendre lisible l'institution scolaire et les apprentissages ne sont pas les premiers enjeux soulignés dans les interviews. Pour autant, de nombreuses actions affirment viser ces objectifs. Un des buts affichés est de permettre aux parents de comprendre, d'accompagner leur enfant dans le suivi scolaire. « *le but c'est de faire venir les parents pour animer un groupe d'enfants autour de jeux de société. Mais le but, ce n'est pas de faire des jeux de société, le but c'est de faire rentrer les parents dans l'école.* »

On constate des pratiques très diverses d'un site à l'autre, d'un niveau à l'autre. Plus les enfants sont jeunes, plus les formes choisies s'inventent dans la classe. Au collège, les formes sont plus traditionnelles : réunion collective et entretien individuel, le plus souvent. L'utilisation d'outils numériques comme pro note est notée pour le collège. La difficulté d'accès mais aussi d'usage est parfois soulignée.

Néanmoins, ces propositions semblent souvent freinées par des difficultés familiales : éloignement des normes scolaires, incompréhensions, peur du jugement, mauvais souvenirs personnels de l'école. « *C'est plus lié au regard qu'elles ont sur l'école et sur l'éducation et sur leurs enfants. A leur implication dans l'éducation au niveau scolaire j'entends, de leurs enfants.* »

La notion de conflit de loyauté ou d'autorisation à apprendre est signalée de nombreuses fois. L'élève paraît souvent empêché par des difficultés émotionnelles, envahi par des réalités familiales qui ne lui permettent pas un apprentissage serein. De plus, les difficultés de langue et de compréhension sont souvent mentionnées tant pour les parents de langue étrangère que pour des parents de langue française.

Ces difficultés impliquent des inégalités dans le sens donné aux apprentissages, dans la réalisation des devoirs, dans l'accès à la culture.

Face à ces réalités, les membres de la communauté éducative semblent vouloir proposer des temps aux parents pour dissiper ces malentendus. Ces derniers ne semblent pas toujours partager ces intentions. « *L'école c'est l'école, moi je n'ai rien à y faire dedans, c'est pas mon boulot c'est le leur.* »

Certains acteurs de l'école expriment le besoin d'aider les parents à mieux comprendre, à mieux suivre le parcours scolaire. Nous avons observé dans certaines écoles que les panneaux sur lesquels sont affichés la charte et le règlement intérieur sont à l'intérieur de l'école attirant, décoré ; des traductions sont écrites, en turc, en albanais, en arabe (...); on montre ainsi une attention au confort des parents.

Une militante : « *c'est bien s'il pleut les parents sont à l'abri* ». En revanche, les appréciations écrites sur les travaux des élèves ne sont pas déchiffrées par les parents, et les élèves les réinterprètent. D'autres désignent plutôt l'importance de l'attitude des parents par rapport à l'école pour une plus grande réussite scolaire des élèves. « *C'est l'attitude des parents par rapport à l'école qui compte beaucoup. Ce n'est pas seulement le pouvoir d'aider.* »

d) Quand l'école seule, ne peut pas remédier à tout...

Entre les établissements et les familles, il est parfois besoin d'intermédiaires, de tiers. Le renvoi à des services qui peuvent aider financièrement sont majoritairement cités, notamment aux collègues : « *on a aussi le fonds social des collégiens qui nous permet d'aider ces familles en situation de précarité économique* », les personnels n'hésitant pas à aider, voire à remplir eux-mêmes les documents demandés.

Le domaine très large du social est beaucoup évoqué : « *on aide aussi au niveau social, on les conseille les assistantes sociales, on va vers des associations, on les dirige sur des...* », jusqu'à la question des Informations Préoccupantes.

L'autre domaine, diversement évoqué, est plus souvent en lien avec les résultats ou difficultés scolaires des élèves. Là les équipes font référence aux Réseaux d'Aides Spécialisés aux Enfants en Difficulté. Mais ces Réseaux selon les lieux, ont plus ou moins de personnels en exercice, et certaines écoles déplorent leurs absences. Il n'est que peu mentionné le Psychologue, de l'Education Nationale dans le premier degré ou le secondaire. Là encore, il est le plus souvent regretté leur peu de disponibilité liée à leurs multiples tâches et aux nombreux établissements qu'ils suivent « *mais on la voit pas beaucoup hein* ».

Sont également mentionnées les Equipes Educatives « *quand je fais une équipe éducative, ou quand on demande de l'aide ou quand on voit une orientation, c'est toujours, j'axe toujours les choses comme ça. On est là pour essayer de trouver ce qui va permettre de fonctionner, d'être le mieux, de trouver les meilleures solutions.* ». Les équipes éducatives semblent avoir de nombreuses formes et fonctions : « *à travers les équipes éducatives ; le gros défaut de l'enseignant, je parle d'une manière générale, c'est d'être prescripteur.* ».

Seulement deux mentions concernent le domaine médical, l'une par le biais des infirmiers et l'autre du Médecin de l'Education nationale, ce qui peut surprendre, puisqu'ils devraient être considérés comme les uniques locuteurs (car habilités légalement) à dialoguer avec tous les praticiens de la santé (orthophonistes...).

Comme on peut le constater, les personnels éducatifs, notamment les directeurs cherchent à faire venir les parents pour construire une relation sereine et impliquer ces derniers dans le suivi scolaire de leur enfant.

De fait, le prescrit de l'institution demande aux enseignants de coopérer avec les parents dans une perspective de coéducation. Dans le quotidien, ces objectifs paraissent difficiles à mettre en œuvre. De nombreux malentendus semblent empêcher une relation dans laquelle l'autre est perçu comme porteur de savoirs, de compétences.

QUATRIEME PARTIE : LES INSTITUTIONS

Enfin, les institutions sont incontournables pour une expérimentation. Comment elles autorisent, accompagnent ou freinent, sont autant de questions que nous avons posées.

Encore une fois, nous soulignons ici que ce sont uniquement les entretiens des équipes de direction qui constituent les données à partir desquelles ce chapitre a été écrit.

Certes, nous avons pu rencontrer des représentants de l'institution Éducation Nationale (des I.E.N., des Inspecteurs ASH, des DASEN¹⁷...). Mais ces rencontres, si elles ont été informatives, si elles nous ont permis de mesurer le travail et l'implication de certains, n'ont pas été systématiques. Cela reste un de nos chantiers.

¹⁷ Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale.

1- Le rapport à l'institution, aux institutions

Pourquoi ce thème ?

Différents résultats de recherche (Vienneau, Bélanger) montrent que l'implication cohérente des différentes institutions favorise le développement d'une inclusion réussie et pérenne. D'ailleurs, les entretiens réfèrent régulièrement à ce rapport à l'institution. L'analyse de ces entretiens laisse apparaître plusieurs niveaux de représentations de l'institution, c'est pourquoi il serait préférable de parler des institutions au pluriel.

« En sociologie, une institution désigne une structure sociale (ou un système de relations sociales) dotée d'une certaine stabilité dans le temps. Sociologiquement, une institution est un mode de régulation de situations qui tendent à se reproduire. »

Pour l'éducation nationale il s'agira de DSDEN¹⁸, Inspecteur d'Académie, IEN¹⁹, Chef d'Établissement, directeur/trice d'école, directeur de SEGPA, etc...

a) Le rapport à l'Institution, le rapport aux institutions.

Même si elles sont peu citées les institutions sont très présentes dans les discours, en creux. Il s'avère très compliqué de faire une généralisation et même une différenciation entre second/premier degré car les rapports aux institutions sont très divers, voire presque aussi variés qu'il y aura d'établissements.

Toutefois, l'institution « Education nationale » est représentée par les chefs d'établissements et les directeurs de SEGPA dans les collèges, tandis qu'elle est symbolisée par les inspecteurs, parfois la DSDEN même si cette dernière semble moins présente.

b) Liens entre établissements scolaires

On peut trouver partout des liens entre maternelle et élémentaire, entre élémentaire et collège, entre collège et lycée et SEGPA, mais ils existent de manières très disparates. Dans certains cas il ne semble y avoir que très peu d'actions de liaison ; dans d'autres, ce lien est réellement pensé et développé, avec par exemple l'organisation d'événements de rencontre. Un principal : « *avec les enseignants du 1er degré, les élèves sont déjà amenés pendant leur cycle 3, CMI – CM2, à venir fréquenter l'établissement et à faire des activités ici avec les enseignants et les élèves du collège* ».

La question est de savoir si on travaille sur un objet externe, un événement momentané ou sur une concertation à long terme entre les équipes des différents établissements (temps régulièrement partagés entre des classes de différents niveaux, des semaines balisées dédiées à une activité conjointe, etc.).

c) Parcours des élèves

La question de l'externalisation se pose de la même manière pour le suivi des parcours des élèves : ce suivi est parfois complètement externalisé (assistantes sociales académique) ou se passe à l'interne avec des assistantes sociales et des infirmières ayant un local dans l'école. Selon un principal : « *un travail régulier en cellule de veille avec, déjà en interne, notre assistante sociale, nos infirmières, il y a les enseignants qui participent à la vie scolaire* ».

Le suivi des parcours des élèves est majoritairement pris en charge à l'interne par le personnel de l'éducation nationale (directeurs, profs, RASED, CPE, assistante sociale) et à l'externe par d'autres personnels (CMPP²⁰, éducateurs, psy, assistante sociale, ortho ...) et par les parents. Certains établissements formalisent, voire institutionnalisent ces temps de collaboration pour croiser les regards sur le suivi de ces parcours.

d) De la théorie à la pratique

Dans les textes de loi est inscrite la volonté d'aller dans le sens de l'inclusion. Cependant, surtout dans les collèges, on trouve des personnels qui semblent "en théorie" en accord avec les recommandations ministérielles, nationales, mais qui, dans la pratique, se sentent seuls, sans moyens, voire abandonnés, quelque peu désabusés. Un directeur de SEGPA souligne : « *Il y a aussi ce que le système autorise ou pas ; c'est-à-dire que, on voit bien, malgré les circulaires, malgré les arrêtés et les voies d'orientation, qu'il y a encore de sacrés verrous d'acceptation des élèves qui viennent de SEGPA. Moi, je parle de ceux-là puisque c'est ceux que je connais le mieux, et il y a encore des*

¹⁸ Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale.

¹⁹ Inspecteur de l'Éducation Nationale.

²⁰ Centre Médico Psycho Pédagogique.

bahuts qui freinent des quatre fers pour ne pas recevoir tel élève en bac Pro parce qu'il vient de SEGPA alors que les textes les y encouragent. » Un principal de collège avance : « je vais arrêter de leur dire [aux parents] « moi je vous vends un bac Pro ». Parce que l'institution ne joue pas le jeu, voilà. L'institution ne joue pas le jeu et met encore des barrages. » Un directeur d'école : « Je ne sais pas, pour moi, ce n'est pas de la tolérance, on n'a pas à tolérer ou pas, on doit les accueillir, leur apprendre, c'est notre devoir. L'institution nous laisse seuls avec ça, mais en attendant, ouais, c'est à nous que ça incombe. »

e) Besoin de soutien

Souvent les équipes expriment le souhait d'avoir plus de formations, par exemple sur la grande pauvreté, la relation école-familles, la tenue d'entretiens, etc., ainsi que plus d'outils d'évaluations, notamment sur le devenir des élèves. Les entretiens font émerger des attentes de formation de la part des institutions face à leurs manques et leurs recherches d'outils.

L'inscription dans le projet CIPES répond, entre autres, au besoin d'être davantage accompagnés dans la réflexion, l'auto-évaluation et la formation. Un directeur : *« que les enseignants puissent entamer une réflexion sur comment même par leurs pratiques pouvoir rattraper des retards conséquents d'enfants - ce n'est pas seulement quelque chose qu'on va venir observer mais qu'il y aura vraiment des échanges, de l'analyse de pratiques. Les enseignants le demandent depuis des années mais qui est très difficile de mettre en place en tout cas par nos biais à nous. »*.

f) Le projet CIPES et l'institution

L'institution (telle que nommée précédemment) est présente à plusieurs reprises dans le processus de connaissance du projet CIPES et également pour la décision de proposer une candidature pour le projet. On peut noter que dans beaucoup de cas, l'institution semblait impliquée au préalable dans les questions qui concernent la grande pauvreté, notamment par l'intermédiaire de personnes encadrantes ou de conférences sur la grande pauvreté.

Dans quelques cas, la découverte du projet s'est faite par le biais d'enseignants ayant connaissance d'ATD Quart Monde (compagnonnage).

Ainsi, l'institution hiérarchique peut parfois agir comme un soutien reconnaissant le travail effectué ou à l'opposé, agir comme poids injonctif. En conséquence, l'entrée de l'équipe dans le projet n'aura pas lieu dans les mêmes conditions (motivation vs opposition ; une AED souligne : *« c'était la guerre hein, la guerre ouverte hein, avec les directeurs de la SEGPA c'était la guerre ouverte. [...] Hum il s'est mis un peu la salle des profs à dos »*.)

De manière générale, le projet semble avoir un bon accueil de la part des enseignants. Les équipes ont débuté une réflexion, dégagé des points et esquissé des projets qui justifieraient d'inscrire leur établissement dans l'expérimentation CIPES.

2- Fonctionnement institutionnel

Pourquoi ce thème ?

Dans l'objectif d'avoir une idée sur la façon dont les établissements scolaires observés fonctionnent, certaines questions attirent l'attention et sont abordées dans ce rapport en montrant l'organisation des équipes, en plus des démarches entreprises avec d'autres institutions afin de mieux faire face au nombre important d'élèves avec des difficultés d'apprentissage et des problèmes économiques. Le contenu de ce document est basé sur les informations recueillies directement des entretiens avec les agents de direction et territoriaux.

a) Le directeur garant du cadre sécurisant

Chaque directeur se dit être garant du cadre sécurisant, il dit représenter la légalité et maintient le rapport avec ses collègues enseignants. La majorité d'entre eux dit bien les connaître étant donné qu'ils travaillent en cohésion sur les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves. Compte tenu des problèmes financiers des familles, ils réfléchissent sur les méthodes de réduction des participations financières à des activités scolaires, une façon de reconnaître que les conditions socio-économiques dans lesquelles vivent les familles sont hétérogènes. Certains n'hésitent pas d'engager une procédure lorsque les témoignages de l'enfant ou son comportement présentent des manquements nécessitant une attention particulière.

La majorité des équipes enseignantes avec lesquelles nous nous sommes entretenus affirme prendre le temps de se concerter lorsqu'il y a un problème avec un élève ou une famille en particulier. Et cela se fait en impliquant l'aide apportée par les ATSEMS/ AVS/ AESH/ CPE/ AED / médiateurs de la ville et les équipes éducatives. Cependant, les observations dans les établissements scolaires laissent croire que le manque de communication et de concertation est présent au sein de certaines équipes.

b) Les relations avec les familles

En ce qui concerne les relations avec les familles, les écoles comme les collèges reçoivent les parents en moyenne deux fois par an pour une rencontre formelle. Chaque établissement selon ses moyens organise des événements/projets pour ouvrir l'école aux parents, améliorer les relations existantes entre le milieu scolaire et les familles, aussi pour permettre à celles-ci de connaître l'école et de s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. C'est le cas des journées portes ouvertes, des marchés de Noël, des sacs à math, des conseils d'école avec les parents, des pots d'accueil, des réunions de classe, des kermesses, des journées sportives, des cafés/déjeuner des parents et autres. Ceci s'avère important puisque le problème de la co-éducation soulève la question de la coordination entre les deux.

Les différents registres de langage avec de nombreuses familles poussent certaines institutions scolaires à ne pas utiliser un langage trop précieux avec elles et à les aider dans leurs démarches administratives. Le discours d'un directeur est clair là-dessus : « *Il y a aussi des questions où il faut régler des situations administratives et qu'on a des parents qui ne savent ni lire, ni écrire et donc il y a aussi cette venue relativement confiante pour leur constituer le dossier administratif.* ». Certains établissements offrent aux parents des opportunités d'apprentissage, des lieux de discussion et d'écoute sur les thématiques qui les intéressent. Ils recourent à la formation aux outils numériques, aux ateliers HAS (hygiène alimentation service), au dispositif « devoirs faits » etc. L'un des enseignants admet : « *moi j'ouvre ce temps aux parents pour les aider dans la méthodologie aux devoirs* ». Il y a aussi ces établissements qui connaissent mieux la situation des familles, sont plus en communication avec elles et disponibles à leur venir en aide en cas de difficulté.

Suites à la question d'assiduité scolaire, les responsables institutionnels de certains collèges ont envisagé des stratégies nécessaires pour la prévention du décrochage en partenariat soit avec le PRE²¹, soit avec d'autres institutions et gardent une relation avec la mission éducative judiciaire. Malgré toutes les initiatives en faveur du renforcement des relations parents-milieu scolaire, un grand nombre d'écoles affirme que ce sont les mêmes parents qui viennent.

c) Coordination entre établissements

Le dysfonctionnement institutionnel dont se plaignent certains directeurs d'école, porte sur la coordination entre établissements. Un grand nombre d'agents de direction admet ne pas savoir ce qui se passe dans les établissements qui reçoivent leurs anciens élèves. Comme l'affirme l'un d'eux : « *nous ne communiquons pas collège et lycée ! Nous n'avons pas de transmission d'informations au cœur même du même système* ». Cette situation rend difficile le suivi

²¹ Projet de Réussite Educative.

des élèves quel que soit leur niveau en impliquant un manque de communication entre les enseignants des différents établissements.

D'un côté, le besoin de développer la liaison école-collège et le suivi des élèves orientés par la direction de la SEGPA est intense. D'un autre, la coordination entre enseignants de SEGPA et enseignants du collège ainsi que les négociations avec les représentants des commissions d'admission en lycée professionnel ne sont pas aussi simples. Il est difficile de faire accepter des élèves issus de SEGPA en Bac Pro. D'après la déclaration d'un des directeurs de SEGPA : « *Et globalement l'institution ne joue pas le jeu et met encore des barrages. Bon, après, que les enfants en difficultés ne puissent pas tous accéder au bac Pro, c'est tout à fait possible.* » Une vision globale indique que seule une école maternelle laisse ses élèves assister au concert de la SEGPA chaque année. Pour le reste, ce genre de lien est inexistant. Quant au suivi de l'évolution des élèves d'un niveau à l'autre, aucune école n'a un lien avec une autre dans cette perspective.

d) Maintien des relations avec d'autres instances

On a qu'une école qui admet ne pas faire partie d'un RASED tandis qu'une autre affirme être soudée et beaucoup échanger avec les écoles de son réseau. Les autres institutions d'enseignements possèdent soit un RASED complet ou des équipes qui interviennent de temps en temps. Celles qui travaillent avec un RASED réfléchissent sur les difficultés que présentent les élèves et entreprennent les démarches administratives pour mettre en place des aides. Un exemple se situe dans la déclaration de ce directeur pour prévenir l'addiction aux jeux vidéo : « *On est en débat avec le RASED qui souhaiterait qu'on fasse des informations préoccupantes par rapport aux écrans, par rapport aux enfants qu'il trouve trop souvent sur les jeux vidéo, sur les écrans.* ».

Les écoles/collèges travaillent aussi en partenariat avec le personnel de la santé tel que les psychologues, les orthophonistes pour comprendre les difficultés des enfants et pour leur venir en aide. D'autres partenariats sont entretenus avec des associations, des conservatoires, des écoles de musique, de danse ou encore des mairies dans le but d'élargir la connaissance des élèves.

e) Constitution de classe

La majorité des équipes enseignantes a instauré sa méthode de constitution de classe en se basant sur la provenance des élèves, leurs comportements, leur niveau et autres. Elles ont toutes souligné l'importance de l'hétérogénéité au sein de chaque classe. Ainsi, elles tiennent compte des comportements, du niveau d'apprentissage et le niveau social des élèves qui peuvent être dans une même classe, c'est-à-dire ne pas mélanger les élèves dont les comportements peuvent exploser, de faire un mélange d'élèves très bons, moyens et faibles, enfin d'éviter que les élèves vivant dans les mêmes conditions sociales se regroupent entre eux au sein d'une même classe. C'est faire en sorte que toutes les classes soient homogènes, c'est-à-dire qu'au sein de chaque classe, il y ait de l'hétérogénéité, qu'il n'y ait pas de « bonne » classe et de « mauvaise » classe.

Néanmoins, certaines réalités observées pendant les états des lieux nous interrogent sur les affirmations des agents de direction et des professeurs lors des entretiens. Les classes à deux niveaux pour la plupart montrent que l'enseignant fait travailler une classe plus que l'autre. Dans les établissements dit participatifs dans une expérimentation complète d'élèves pré-orientés, il y a des professeurs qui ne partagent pas cet avis et ceux qui se sentent impuissants face aux difficultés d'apprentissage.

CONCLUSION

Ceci est un rapport d'observation, qui met en relief les points sur lesquels nous avons réagi. Il laisse donc de côté un certain nombre de réflexions.

Dans ce rapport, nous avons adopté comme fil rouge la place à l'école de l'enfant de famille en situation de pauvreté. Les chapitres successifs de ce rapport abordent des points pour lesquels l'enfant de milieu défavorisé est potentiellement en difficulté.

La question que nous posons « pourquoi et comment les enfants en situation de pauvreté sont sur-représentés dans les filières spécialisées et adaptées ? » se décline par conséquent en une multitude d'autres questions et n'est pas comprise de la même façon par tous.

Nous avons écrit à plusieurs, et donc nous avons été amenés à discuter longuement, à faire des choix, à faire des concessions. Les expériences professionnelles et les ancrages théoriques différents de chacun des analystes ont permis des échanges enrichissants, sources de la diversité des points de vue dans ce rapport.

C'est un rapport d'observation, qui se veut un point d'ancrage pour les réflexions futures des équipes. C'est pour cela notamment que nous avons choisi de ne pas donner de définition de la grande pauvreté et de ne présenter que les discours des personnes interviewées.

Par ailleurs, des fiches sur les différentes thématiques vont être élaborées, pour un travail avec les accompagnateurs. Selon les contextes, selon les types d'établissements, chaque équipe s'en emparera de façon différente.

Le rapport sera mis sur le site, avec une bibliographie pour aller plus loin sur certains sujets. Par exemple, l'importance de la cohérence des équipes éducatives, la connaissance de la pauvreté, les écarts inévitables entre discours, projets et pratiques, etc.

ANNEXE 1 : Tableau des observations

Établissements	Classes observées	Nombre de classes observées	Présence militants	Élèves interviewés	Entretiens		
					Équipe de direction	Agents de service/cantine/ Service civique/ Gestionnaire	ATSEM/AVS/ CPE/ AED/AESH/ Periscolaire
Léon Jouhaux	CP	1	Oui	5	1	0	0
	CM2						
Alain Fournier	PS-MS-GS	1	Oui	4	1	0	0
Jean Giono	CP	1	Oui	3	1	0	0
	CM2		Oui				
Charles Péguy	GS	1	Oui	6	1	1	0
Saint Jean Baptiste	PS-MS-GS	1	Oui	6	1	0	1
Henri Wallon	6ème	1	Oui	6	1	0	3
Saints-Anges	CM1-CM2	1	Oui	6	1	0	1
Anne Frank	PS-MS-GS	1	Oui	6	0	0	0
Hélène Boucher	CP	1	Non	6	0	0	0
	CM2						
Victor Schoelcher	CP	2	Oui	6	1	1	1
	CM2		Oui	6			
Ampère	6ème	1	Oui	6	1	1	2
Paul Rivet	MS-GS	1	Oui	6	1	0	2
Louvois	CP	2	Oui	6	1	0	0
	CM2		Oui	6			
Le Lac	6ème	1	Oui	6	2	3	2
Sainte Thérèse	GS-CP	1	Oui	6	1	1	1
Saint Joseph	CP-CE1	1	Oui	7	1	0	1
Albert Camus	CP	2	Oui	6	1	4	3
	CM2		Oui	6			
Total		22	21	121	17	11	18

ANNEXE 2 : Liste des observateurs

Brigitte Aubert
Rosette Baez
Anne Marie Benayoun
Isabelle Bordet
Nora Boucherok
Viviane Bouysse
Loïc Cras
Thierry Debeaussart
Melissa Degoutte
Thierno Diallo
Régis Felix
Annie Feyfant
Véronique Fortun-Carillat
Murielle Gelin
Vincent Gevrey
Clotilde Granado
Marie Aleth Gard
Roland Hairion
Laurence Juban
Johanna Lagha
Vone Lancelot
Franck Lenfant
Sylvie Léone
Marie Odile Maire-Sandoz
Elisabeth Ménouar
Georges Mouton
Beatrice Mouton
Emilienne Nobel
Vanessa Ntika
Alexandre Ploye
Zoulikha Rahmouni
Dominique Reuter
Betty Robin
Marie Catherine Scherer
Paulette Schmitt
Catherine Souplet
Jacqueline Steg
Kadem Tebib
Colette Théron
Emilie Théron
Patricia Viardot
Cédric Wimbe